

Luciana Gruppelli Loponte

IMAGENS DO ESPAÇO DA ARTE NA
ESCOLA: um olhar feminino

Campinas
1998

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO na Área de Concentração Metodologia de Ensino, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Célia Maria de Castro Almeida.

Agradecimentos

A produção de um trabalho como este nunca é feito apenas por quem o escreve. Muitas pessoas contribuem com idéias, palavras, leituras, observações, críticas... Sendo assim, ao finalizar este trabalho, não poderia deixar de agradecer a algumas destas pessoas, tão fundamentais:

- ✓ ao César, companheiro a quem amo muito, parceiro afetivo e intelectual;
- ✓ à Célia, orientadora exigente, que acreditou em minhas idéias e sonhos;
- ✓ ao Paulinho, querido amigo, leitor atento e crítico de meus textos;
- ✓ à Lucy, mãe, amiga, incentivadora, professora, batalhadora, a quem devo muito do que está escrito aqui;
- ✓ à Marta e o Marcos, queridos amigos gaúchos que encontrei em Campinas, imprescindíveis na minha estadia nesta cidade;
- ✓ ao pessoal da FAEB e da AGA, especialmente meus amigos professores de arte - Alberto, Góí e Carlos – persistentes defensores da arte na educação;
- ✓ às dez professoras de arte de Pelotas que me acolheram para a realização das entrevistas que foram analisadas neste trabalho;
- ✓ e a todas aquelas pessoas que de uma forma ou de outra, fizeram parte deste estudo.

Sumário

RESUMO	1
ABSTRACT	2
O ESPAÇO INICIAL: IMAGENS DA CONSTRUÇÃO DE UM ESTUDO	3
UM MEMORIAL.....	3
A PESQUISA, TAREFA DE PENÉLOPE	9
DESCOBRINDO-SE NO ESPAÇO.....	36
DAS ESCOLHAS E DAS RENÚNCIAS	37
APRENDENDO A SER PROFESSORA	48
<i>O espaço do curso de formação</i>	<i>48</i>
<i>O tempo e o espaço de professoras em formação</i>	<i>54</i>
<i>O espaço da prática cotidiana: limites e possibilidades</i>	<i>62</i>
PERCEBENDO O ESPAÇO : CONCEPÇÕES/IMAGENS DE ARTE E ENSINO DE ARTE	69
ARTE E ENSINO DE ARTE: DO QUE FALAM E PENSAM AS PROFESSORAS DE ARTE ...	69
OUTRAS PALAVRAS SOBRE ARTE E ENSINO DE ARTE	87
MODOS DE SER PROFESSORA DE ARTE	93
A AULA DE ARTE IDEAL: CAMINHO INATINGÍVEL?	103
IMAGENS DO NÃO-ESPAÇO DA ARTE	106
O ESPAÇO DAS MULHERES NAS ARTES	106
A ARTE NO ESPAÇO ESCOLAR : FIGURA E FUNDO.....	115
GÊNERO, EDUCAÇÃO E ARTE.....	126
AMPLIANDO ESPAÇOS: UM CONVITE	147
BIBLIOGRAFIA	161
ANEXOS	174
<i>Anexo 1- Roteiro da entrevista.....</i>	<i>174</i>
<i>Anexo 2 - Meninos e meninas.....</i>	<i>175</i>
<i>Anexo 3 - Imagens de mulheres artistas.....</i>	<i>176</i>

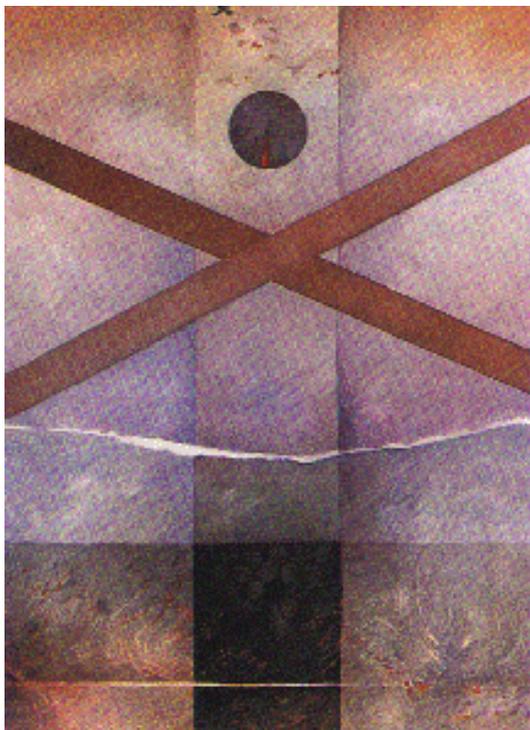
Resumo

O presente trabalho propõe-se a analisar as concepções de professoras de Educação Artística de escolas públicas sobre arte e ensino de arte, buscando entender, sob o ponto de vista das relações de gênero, como estas concepções articulam-se com a constante desvalorização do ensino de arte nas escolas. Foram entrevistadas dez professoras de escolas públicas de Pelotas, Rio Grande do Sul. A análise das entrevistas, articulada à produção teórica ligada às questões de gênero, educação e arte, é estruturada em capítulos que, com o auxílio de metáforas sobre o espaço, orienta a discussão a respeito do lugar da arte e das mulheres na educação escolar.

Abstract

This research analyses the concept of arts and art teaching that public school art teachers have, trying to understand, from the point of view of gender relations, how these concepts can be combined with the constant devaluation of art teaching in schools. Ten public school teachers from Pelotas, Rio Grande do Sul, were interviewed. The analysis of the interviews, combined with the theoretical production related to the issues of gender, education and art, is structured in chapters that, with the help of metaphors about space, guides the discussion on the place of art and of women in school education.

O espaço inicial: imagens da construção de um estudo



O artista¹ parte de um plano pictórico - quer seja uma folha de papel, uma tela, uma parede (...). Introduzindo nela elementos visuais, linhas, cores, contrastes de claro/escuro, e em seguida elaborando-os, o artista transformará o espaço inicial que apenas mostrava as dimensões de superfície - num espaço de dimensões mais ricas e diferenciadas e de maiores tensões. Será a imagem de um espaço expressivo que revelará, através de sua forma final, as experiências do artista e a sua visão de vida.

Fayga Ostrower

Um memorial

As palavras **arte** e **educação** foram aos poucos me envolvendo, me contaminando, me laçando de tal maneira que mal percebi. Esta pesquisa que ora apresento, é resultado do intercruzamento de paixões e convicções, em uma teia de significados múltiplos que me proponho a desvendar através das palavras que ouvi de dez professoras, de diversos autores e de mim mesma, como professora de Educação Artística e como pesquisadora. Como as artistas e os artistas que se propõem a transformar materiais, redimensionando espaços, cristalizando idéias e sentimentos através de imagens, penso ser possível, através destas palavras e reflexões, produzir um novo olhar sobre um

¹ Acrescentaria a artista, enfatizando a possibilidade das mulheres como produtoras de arte, rompendo um pouco com a lógica masculina da linguagem.

espaço que tem sido o centro de minhas preocupações: o espaço da arte na escola pública.

Para tal tarefa, torna-se fundamental o resgate de parte da minha memória de mulher, professora de Educação Artística e pesquisadora. Reconstruir a trajetória desta pesquisa que se inicia muito antes da minha entrada no curso de mestrado... Trajetória que reconstruo através destas palavras:

As palavras, guardadas em velhos frascos de cristal, esperavam pelos poetas e se ofereciam, loucas de vontade de ser escolhidas: elas rogavam aos poetas que as olhassem, as cheirassem, as tocassem, as provassem.(...) Os poetas andavam em busca de palavras que não conheciam, e também buscavam palavras que conheciam e tinham perdido².

Palavras de poeta-pesquisadora-professora. Palavras que há muito tenho guardado, que há muito tenho lapidado. Palavras que ouço, que leio, que falo, que penso. Palavras carregadas de emoção, de vida, elas têm acompanhado a minha trajetória. Agora, talvez tenha chegado a hora de desvelá-las...

O que vocês querem ser quando crescer?

Médico. Engenheiro. Professora. Veterinário. Advogado. As respostas pululam por toda sala de aula daquela turma de 3^a série de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Surpreendentemente, uma menina, com seus oito anos, responde confiante: *Artista!* Risada geral. *Artista??!!?* A menina não entende o porquê de tanto riso. Há algum problema em querer ser artista?

Estas são as minhas mais remotas reminiscências a respeito da arte: quando menina tinha a ambição mal-compreendida de vir a ser artista. O fato ficou marcado definitivamente na minha memória. Mudei de cidade, mudei de escola várias vezes. Mas, sempre eram duas as primeiras providências em

² Eduardo GALEANO, 1991, p.19.

relação aos novos colégios: conhecer a biblioteca e incorporar-me a alguma atividade artística, como expressão corporal, dança, teatro. Educação Artística sempre foi a minha matéria preferida, apesar de não ter revelado especial aptidão artística para desenho e pintura, quando menina e adolescente. As aulas de Educação Artística me fascinavam, tinham cheiro de liberdade, ainda que, hoje reconheço, fossem bastante tradicionais,. Quanto às outras matérias, nunca tive dificuldade. Rata de biblioteca, devorava livros, o que facilitava o entendimento das disciplinas e me proporcionava notas altas.

Nasci no ano em que o primeiro homem pisou na lua, fato que ficou marcado através de recortes de jornais cuidadosamente guardados, numa família que lia muito. Os livros sempre fizeram parte da nossa vida. Enciclopédias, fascículos dos mais diversos assuntos, jornais e aquelas estantes de livros que me encantavam...

Circunstâncias da vida separaram meus pais, quando eu ainda era muito pequena. Do calor tropical da cidade do Rio de Janeiro, passei a viver nos pampas gelados do Rio Grande do Sul. Sem exageros e sem fanatismos, tornei-me gaúcha por adoção, e de coração. No sul, criei raízes, tornei-me pessoa, vivi amizades e amores. E foi no sul que a paixão pela arte me capturou.

No 2º grau, por influência da minha mãe-professora, optei pelo magistério, mesmo sabendo das grandes dificuldades inerentes à carreira. Minha mãe era militante no sindicato de professores, participava de passeatas, acampava em frente ao palácio do governo, tocava sinetas nas praças...Opções de vida e luta que, com certeza, influenciaram a maneira com que me constituí como professora e mulher. Refletindo, hoje, sobre minha opção pelo magistério, percebo o quanto ela é marcada por ser uma escolha feminina, mesmo que inconscientemente. Meu irmão, dois anos mais moço, mesmo tendo recebido idêntica formação (teria sido a mesma, de fato?), nunca foi incentivado a escolher o curso de magistério. A sua opção foi por um curso

secundário técnico e, posteriormente, pelo curso de Engenharia Elétrica. Nada mais “natural”...

No curso de Magistério, a arte, de algum modo, esteve presente na forma de teatro e dança, nos trabalhos que apresentávamos. Ser professora foi uma opção reforçada à época do vestibular, quando me decidi pela Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Artes Plásticas. Aos dezessete anos, não tinha muita clareza sobre o que esse curso significava, mas o via como a possibilidade de unir duas paixões: ser professora e trabalhar com arte.

Minha experiência universitária iniciou-se sem grandes problemas, como mais um curso que estava fazendo, mas logo algumas transformações aconteceram na minha maneira de ser e ver o mundo. Transformações despertadas, principalmente, através da disciplina Filosofia da Educação que, como diz Paulo Freire, provocou a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. Como que de repente, descobri que havia acontecido um golpe militar no Brasil e que, neste período houve desaparecidos políticos, perseguidos, torturados. Descobri que a América Latina sangrava pela exploração dos países ricos, que não éramos um país pobre por vontade divina... De repente, dei-me conta que havia muito mais do que eu poderia imaginar por trás daquela história que a escola (e a igreja) vinham me contando até então. Esta mudança de consciência marcou-me profundamente, definitivamente. Desde então não fui mais a mesma, meu olhar se modificou...

Na metade do curso precisei trabalhar. A situação financeira de filha de professora acabou levando-me mais cedo ao mercado de trabalho. Fato que, apesar de difícil de aceitar no início, tornou-se fundamental para minha vida.

Comecei a trabalhar aos 19 anos de idade, como professora de Educação Artística numa escola de zona rural, em uma cidade vizinha de Pelotas, recém emancipada: Morro Redondo. Dava aulas de 5^a a 8^a séries, mesmo sem ter completado a minha formação acadêmica. A partir daí comecei

a encarar meu curso de outra forma. Deparei-me com o seguinte problema: o que ensinar em arte? Fiz muitas confusões no início, talvez algumas bobagens... mas fui, aos poucos, definindo, na prática, que tipo de professora eu queria ser e o que deveria ensinar. Para isso, foram muito importantes todas as leituras que fiz durante o curso, a troca de experiências e conversas com colegas. A escola, pequena, com poucos alunos, tinha um grupo de professoras/es jovens, recém-formadas/os, cheias/os de sonhos. Em alguns momentos conseguimos realizar atividades muito significativas, que nos marcaram profundamente como professoras/es e como pessoas. Vivemos momentos de muita cumplicidade com as/os alunas/os, e entre nós mesmas/os. A experiência nesta escola, na qual permaneci oito anos, período em que assumi por dois anos a função de diretora, foi definitiva para a minha formação. A professora que estou aprendendo a ser, foi forjada a partir da experiência nesta escola.

Procurando entender um pouco a minha prática, e principalmente aperfeiçoá-la, sempre freqüentei cursos diversos, que foram fundamentais para mim. Nesses encontros com outras experiências, pude tomar contato com idéias que me influenciaram profundamente, e que passavam à margem do curso de Licenciatura em Educação Artística, que até hoje parece isolar-se numa bolha impenetrável. Sentindo minhas deficiências, fui buscar no curso de Especialização em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, um maior conhecimento sobre o que é ser professora, como ensinar melhor, que processos estão envolvidos nesta prática. Neste curso tomei contato com uma pesquisa pela primeira vez, quando participei do trabalho *Estudos sobre proletarização e relações de gênero em uma escola pública de Pelotas*, desenvolvido pelo Núcleo de Trabalho e Educação.

Este curso foi uma experiência essencial, que me deu o suporte necessário para concorrer a uma vaga no curso de Mestrado, mais tarde. Hoje, revendo o projeto que me impulsiona a fazer uma pesquisa sobre o espaço da arte na escola, vejo que meu interesse em escolher a arte como principal

objeto de estudo surgiu há muito tempo, tendo este curso de especialização me despertado principalmente para questões teóricas ligadas à educação.

Mas, a preocupação com a marginalização da arte na sociedade brasileira, está presente desde a graduação. No início de 1990, num trabalho para uma disciplina do último semestre do curso de Educação Artística, elaborei um projeto para um *outdoor*. Na ocasião, fiquei impressionada com o fato relatado em um livro que havia lido sobre política cultural³, de que em Cuba a educação artística e a prática da arte recebem o mesmo estímulo que a educação científica (matemática etc.). A partir daí fiz uma comparação com o Brasil, analisando a baixa procura dos cursos ligados à arte no vestibular, justificando um projeto de *outdoor*, que chamei “*Do projeto à realização de uma utopia*”. Naquela época, escrevi:

Eis que, de repente, um certo governo emerge de seu marasmo e atraso político, e conclui que a educação e cultura são essenciais para o desenvolvimento do povo. População bem alimentada e remunerada dignamente, terá acesso a cultura! Não massificada (via TV, novelas, plim plim). Cultura! Arte! São incentivados os cursos de Educação Artística para formação de profissionais realmente qualificados; todas as pessoas têm acesso a cursos, oficinas de diversas áreas de Arte. A Arte não é mais supérfluo, hobbie de elites. A Arte é reconhecida e levada a sério por todos, no Brasil! Out-doors com apelos irresistíveis espalham-se pelo Brasil...: VENHA ESTUDAR ARTE!.

Hoje identifico, neste desprezioso trabalho de estudante, o germe das questões que desencadearam este estudo atual de dissertação de mestrado. Quero entender porque esta área de conhecimento é marginalizada na escola, porque não é levada a sério, inclusive pelos legisladores, que a queriam retirar do currículo escolar. Somando-se a essas questões mais antigas, surgem outras dúvidas e inquietações mais recentes: Por que tantas mulheres são professoras de arte? Que relação há entre ser mulher, e ser professora, ou mais especificamente, professora de arte? O meu olhar para a realidade, hoje,

³ COELHO NETO, José Teixeira. **Usos da Cultura**: Políticas de Ação Cultural. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

talvez tenha perdido um pouco da ingenuidade, mas a utopia ainda me persegue...

Minha caminhada também passa pela atuação política em Associações de Arte-Educação⁴, em sindicatos de professores, em lutas que marcam fortemente a minha formação pessoal, profissional e política.

Finalmente, no Mestrado, enfrentei um novo desafio, que me oportunizou rever minhas convicções, lapidar meu pensamento, construir um novo olhar sobre a minha realidade, sintetizar minhas experiências, leituras e percepções em um novo texto. Um texto que abrigará minhas palavras, meus devaneios, a minha maneira um tanto poética de ser e de encontrar significados. Agora, chegou a hora de juntar os “cacos”, chegou a hora de desvelar o texto que começo a pressentir...

A pesquisa, tarefa de Penélope

Introduzindo as principais questões desta pesquisa, chega o momento de prestar contas a quem lê: como foi este processo, que movimentos vivi, que avanços e recuos enfrentei, que incertezas e dúvidas ainda me incomodam na construção desta pesquisa. Desta maneira, faço minhas as palavras de Sandra Mara CORAZZA (1996:106):

Afinal, como é mesmo que venho fazendo meu movimento de pesquisa? Até para que se possa estabelecer suas principais coordenadas; desenhar suas curvas de visibilidade e de enunciação; reconhecer suas linhas de sedimentação e também de fraturas; reordenar os percursos e manter os cursos; direcionar as luzes em outra direção e conservar alguns focos lá onde já estavam; em poucas palavras, mapear o terreno e cartografar as linhas do trabalho nele realizado. Assim é que vimos emergir condições atuais de nosso percurso intelectual, das quais é chegada a hora de prestar contas às/aos outras/os, que também investigam e pensam territórios teóricos,

⁴ Atualmente faço parte da diretoria da Associação Gaúcha de Arte-Educação - Núcleo Pelotas (AGA) e da Federação de Arte-educadores do Brasil (FAEB).

para que a interlocução se estabeleça com os materiais aproveitáveis, e também se processe sobre os resíduos a serem dejetados.

Como professora de Educação Artística do ensino fundamental e médio, há dez anos, sempre me preocupou o quanto esta disciplina é desvalorizada na escola ou desconsiderada como forma de conhecimento. Desejava saber, também, o que pensavam as professoras de Educação Artística a respeito, como encaravam o seu próprio trabalho, como encontravam soluções para os problemas que enfrentavam na sala de aula e na escola, comuns aos que eu mesma enfrentava como professora. Talvez essa fosse uma maneira de começar a vislumbrar saídas para uma disciplina que corria o risco de ser extinta por força da nova Lei de Diretrizes e Bases, à época em discussão no Congresso Nacional.

Inicialmente minha investigação estava centrada em desvendar as concepções das professoras de Educação Artística da escola pública sobre o ensino de arte. No entanto, ao aproximar-me dos sujeitos desta pesquisa, dez professoras de Educação Artística da rede municipal e estadual de ensino da cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul, muitas outras questões foram se apresentando. As vozes destas mulheres entrelaçadas com as vozes de muitos outros autores e autoras, suscitaram novos questionamentos, ampliando a problemática. Na busca da compreensão das narrativas contadas nas entrevistas, uma questão, que inicialmente era apenas uma das minhas preocupações, acabou tomando corpo e orientando todo o trabalho: a relação entre gênero, educação e arte.

O primeiro contato com a discussão e bibliografia em torno das questões de gênero na educação foi possível através da pesquisa realizada no curso de Especialização em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, na qual investiguei, juntamente com outras três professoras, questões como a feminização e proletarização do magistério em uma escola pública de Pelotas. Embora estas questões tivessem me

fascinado, naquela ocasião, acabei por deixá-las de lado ao elaborar o projeto de pesquisa para o Mestrado, no qual focalizei principalmente questões relacionadas à prática pedagógica no ensino de arte. De alguma forma, no entanto, a discussão em torno das questões de gênero ficou latente. Eu intuía que alguma relação poderia ser estabelecida entre gênero e ensino de arte, embora não soubesse, então, como isto ocorria.

No decorrer do curso de Mestrado, alguns fatores foram contribuindo para que minhas certezas em relação ao meu projeto inicial de pesquisa fossem se desmoronando... Além do encontro com novas perspectivas e teorias desestabilizadoras, proporcionadas nas disciplinas cursadas, tomei contato, pela primeira vez, com uma bibliografia que fazia justamente aquela articulação intuída inicialmente: questões de gênero e ensino de arte. Eureka!!! Pesquisando na biblioteca da Faculdade de Educação encontrei vários artigos e textos sobre o assunto, principalmente no periódico americano *Studies in Art Education*. Embora uma certa empolgação tivesse tomado conta de mim, me perguntava: o que fazer com tudo isso?

O fator decisivo, para a mudança de rumo da minha pesquisa, foi o contato com professoras da Inglaterra e do Canadá⁵, que demonstraram, na prática e na teoria, as possibilidades da inclusão dos estudos sobre a mulher e relações de gênero nas pesquisas realizadas em ensino de arte, tanto no que diz respeito ao resgate da história da arte da mulher como sujeito artístico e não apenas como objeto, como na discussão em torno do papel da mulher como a principal responsável pelo ensino de arte na escola.

Aos poucos, todas estas questões foram se encaixando, se embrenhando, contaminando pouco a pouco as minhas “verdades” e pretensas certezas. Como diz Hilary DAVIS (1993:100), é impossível para mim, agora, voltar ao meu antigo olhar:

⁵ Professora Lorna Casey (Roehampton Institute London - UK) e Elisabeth Saccá (Concordia University - Canadá), vindas à FE/UNICAMP, para participação em eventos promovidos pelo LABORARTE - Laboratório de Estudos sobre o Ensino de Arte.

Com meus novos olhos, eu agora via que muitas das representações e discursos do mundo não eram absolutos nem universais. Os ídolos da cultura ocidental - arte, literatura, e filosofia - revelaram-se ser racistas, classistas, heterossexistas, e misoginistas. (...) tornou-se impossível, para mim, retornar a minha prévia maneira de ver.⁶

Sendo assim, é um olhar feminino (ou feminista?) que direciona a análise e a construção das principais formulações desta pesquisa, sem a intenção de esgotar todos os desdobramentos sobre o assunto (seria possível?), tarefa que, com certeza, exigiria um estudo muito mais aprofundado e maior tempo de pesquisa. É um olhar desconfiado que analisa o que é considerado tão “natural” e óbvio: a maioria das professoras são mulheres e, em se tratando do componente curricular Educação Artística, quase todas as professoras são mulheres!

Introduzindo um enfoque relativamente novo, no que diz respeito às pesquisas e publicações realizadas no Brasil, sobre ensino de arte e formação de professoras/es, decidi estudar as relações entre gênero e ensino de arte, abordando o papel deste componente curricular na educação escolar, e também questionando o caráter eminentemente androcêntrico dos conteúdos privilegiados, principalmente em história da arte.

É importante esclarecer que, neste estudo, o termo “gênero”, é tomado no sentido utilizado freqüentemente nos estudos feministas recentes, e que é definido por Joan SCOTT (1995:75) como sendo:

(...) uma forma de indicar “construções culturais” - a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de

⁶ Tradução minha: “*With my new eyes I now saw that many of the world’s representations and discourses were neither absolute nor universal. The idols of Western culture - art, literature, and philosophy - were revealed to be racist, classist, heterosexist, and misogynist. (...) it has become impossible for me to return to my previous way of seeing.*”

mulheres. “Gênero” é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado.⁷

Ainda sobre o conceito de gênero, Guacira LOURO (1996,1997) esclarece que gênero não significa o mesmo que sexo, pois enquanto sexo refere-se à identidade biológica de uma pessoa, gênero está ligado a sua construção social como sujeito masculino ou feminino. Assim, não se trata de focalizar apenas as mulheres como objeto de estudo, mas sim os processos de formação da feminilidade e masculinidade, com um forte apelo relacional - os sujeitos se produzem em relação e na relação. Desta forma, embora os estudos feministas continuem priorizando as análises sobre as mulheres, eles estarão de forma cada vez mais explícita, referindo-se aos homens, também.

Nos últimos dez anos, muitas pesquisas em educação no Brasil têm incluído a questão de gênero nas suas análises: Cristina BRUSCHINI e Tina AMADO, 1988; Guacira LOURO, 1989,1997; Fúlvvia ROSEMBERG e Tina AMADO, 1992; Zeila DEMARTINI e Fátima ANTUNES, 1993; Madalena ASSUNÇÃO, 1996; Álvaro HYPOLITO, 1997 entre outros. Estes estudos chamam a atenção para um dado inquestionável: o corpo docente é composto majoritariamente pelas mulheres, principalmente no ensino fundamental e médio. Desconsiderar este fato é um equívoco, infelizmente ainda bastante comum entre as/os pesquisadoras/es em educação.

No que diz respeito a área específica de ensino de arte, o vazio em relação a uma discussão mais profunda sobre estudos de gênero é imenso. Embora a relação gênero/ensino de arte tenha sido apresentada em vários textos publicados em língua inglesa (Elizabeth SACCÁ, 1989; Hilary DAVIS, 1993; Kristin CONGDON e Enid ZIMMERMAN, 1993; Kerry FREEDMAN, 1994;

⁷ Guacira LOURO (1995: 103) complementa: “Uma compreensão mais ampla de gênero exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico (portanto não dado e acabado no momento do nascimento, mas sim construído através de práticas sociais masculinizantes e feminizantes, em consonância com as diversas concepções de cada sociedade), como também nos leva a pensar que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja etc. são ‘generificadas’, ou seja, expressam as relações sociais de gênero). Em todas essas afirmações está presente, sem dúvida, a idéia de formação, socialização ou educação dos sujeitos”.

Georgia COLLINS, 1995, entre outros), principalmente no periódico *Studies in Art Education*⁸, nenhuma publicação ou texto brasileiros avançou neste sentido. Em geral, os textos sobre ensino de arte utilizam o masculino genérico para referir-se às professoras (com certeza, a maioria), ou, algumas vezes, relegando às notas de rodapé a informação de que realmente são as mulheres as principais responsáveis por este ensino. Além disso, geralmente os textos discutem a importância da arte na formação do Homem (com letra maiúscula), reforçando com esta definição o caráter eminentemente excludente de uma linguagem androcêntrica. Sem dúvida, a pesquisa relacionada ao ensino de arte, no Brasil, ainda é muito incipiente em inúmeros aspectos. Ainda há poucas publicações e é pequeno o número de pessoas que se dedicam à pesquisa, oriundas, principalmente, dos cursos de pós-graduação em educação.

Por estas razões, entendo ser fundamental levantar uma discussão em torno de questões de gênero e ensino de arte, ao procurar compreender o constante descaso com o qual esta área de conhecimento é tratada. Principalmente ao percebermos que as professoras de arte contribuem para a construção de papéis estereotipados de homens e mulheres quando, entre outras ações, enfatizam uma história da arte extremamente eurocêntrica e masculina nas suas aulas. Um estudo relacionando gênero e ensino de arte pode contribuir de forma relevante à pesquisa sobre ensino de arte e formação docente nesta área, bem como aos estudos relativos às questões de gênero e educação, já que este enfoque pouco ou nunca foi utilizado por pesquisadores e pesquisadoras destas áreas, pelo menos no Brasil.

Poucos homens ensinam, e muito menos, ainda, são os que ensinam arte. Às mulheres, é relegado o papel ancestral de ensinar, de educar os filhos, de manter o espaço privado em ordem, de ocupar-se com o lado sensível da vida. Aos homens, o domínio do espaço público, o poder, as coisas que

⁸Este periódico é editado pela NAEA - National Art Education Association (Virgínia - USA), cuja publicação origina-se em 1959 e que, a partir do final da década de 70, tem dedicado alguns números especiais e artigos a temática ligada à gênero e ensino de arte.

realmente importam. Importam para quem? Para que tipo de homens e mulheres?

Ao definir o problema de pesquisa, defrontei-me com dificuldades como: delimitar as questões, definir os recortes de investigação a que me proponho desvendar neste trabalho, posicionar-me, enfim, diante deste oceano de interrogações. Nesta tarefa, Sandra CORAZZA (1996:110) confortou-me:

Coragem, companheira/o. Não dá para desejar que o mundo te seja leve, pois inventaste de ser intelectual. Se queres concluir tua graduação; ingressar num curso de pós-graduação; ser aprovado no concurso e depois no estágio probatório do departamento; obter financiamento dos órgãos de apoio e fomento à pesquisa; permanecer trabalhando na universidade, mesmo depois de aposentada/o; ser Pesquisador(sic) Senior (sic)⁹; conseguir uma bolsa no exterior; ter aprovado e apresentar o trabalho na associação nacional do ano que vem; etc., é preciso propor um problema de pesquisa. Tornada diabólica, o final desta frase serve para arrepiar a espinha de muita gente.

Que espaço investigo? Durante uma das entrevistas realizadas no decorrer desta pesquisa, meu pensamento voou longe, quando ouvi uma palavra sendo insistentemente repetida em diferentes falas: **espaço**. Mas, que espaço é esse do qual as entrevistadas se referiam tantas vezes? Em alguns momentos, as entrevistadas falam sobre o espaço físico: como seria bom se houvesse uma sala de artes (*as nossas escolas não têm espaço físico; tu precisas de espaço; nós não temos espaço, não temos condições nenhuma*), espaço que foi conquistado por uma minoria (*somos privilegiadas em ter esse espaço*). Elas ainda mencionam o espaço visual como um conteúdo importante a ser trabalhado em suas aulas (*tu vais trabalhar o espaço, a composição, são trabalhos difíceis...*). Em outros momentos, o espaço a que se referem é o espaço político: a minimização do papel do componente curricular Educação Artística na escola (*a arte apenas para cumprir um espaço, para fazer as festinhas de final de ano; a gente perde muito o espaço*), o espaço-tempo da professora (*eu ocupo todo o meu espaço de tempo em sala de aula*); e ainda o espaço de interação entre alunas/alunos e Educação Artística (*eles não sabem*

⁹ De acordo com a citação original.

o que fazer com aquele espaço, com aquele pouco de liberdade que a gente dá para eles).

Outras relações de espaço são possíveis: qual é o espaço do trabalho da mulher em uma sociedade de padrões masculinos? Qual é o espaço da escola pública em um país em que o compromisso com a educação fica apenas no papel? Que espaço temos como professoras e professores, na defesa da arte, em um mundo extremamente racional? Que espaço tenho, e que contribuições posso dar, como pesquisadora, para que as práticas pedagógicas em arte sejam mais significativas? Muitas outras perguntas podem ser feitas...

Fayga OSTROWER (1991: 30-31) amplia a nossa compreensão de espaço:

Através de nossa sensação de estarmos contidos num espaço e de o contermos diante de nós, de ocuparmos e o transpormos, de nele nos desequilibrarmos e reequilibrarmos para viver, o espaço é vivência básica para todos os seres humanos. (...) Tudo aquilo que nos afeta intimamente em termos de vida precisa assumir uma imagem espacial para poder chegar ao nosso consciente. E do mesmo modo, tudo o que queremos comunicar sobre valores de vida traduzimos em imagens de espaço. Ao dizermos, por exemplo, que algo nos toca de modo profundo ou apenas superficial, usamos intuitivamente imagens de espaço. Quando falamos das qualidades de um indivíduo (um ser indivisível), como sendo aberto ao mundo ou fechado, expansivo ou introvertido, desligado, envolvente, atraente, repulsivo, distante, próximo, usamos sempre imagens de espaço. Os próprios verbos que usamos para indicar o conhecimento de fenômenos - COMPREENDER (com = junto, prender = preso), ENTENDER (en = em, tender = tensão) - revelam modos de ação que abrangem espaço. Igualmente todos os prefixos dos verbos, sem exceção, têm caráter espacial: trans - por, dis - por, pro - por, su - por, etc.

Nesse sentido, as imagens do espaço da arte na escola, são vislumbradas através das narrativas de dez professoras. Espaço que é considerado em seus múltiplos aspectos, procurando *com-preendê-lo*, com o desejo intenso de *trans-formá-lo*.

As principais questões desta pesquisa originam-se das minhas insatisfações com o que está dado, com o “já-sabido”, impulsionando-me a ir além: por que tantas mulheres são professoras de arte? Ou por outro lado, por que tão poucos homens são professores de arte no ensino fundamental e médio? Que relação há entre ser mulher e ser professora de arte? Por que o ensino de arte ainda é tão desvalorizado? Este estudo pretende começar a responder estas questões, sem dúvida, muito mais complexas do que aparentam.

O principal objetivo deste trabalho é analisar as concepções de professoras de Educação Artística de escolas públicas sobre arte e ensino de arte, buscando entender, do ponto de vista das relações de gênero, como estas concepções articulam-se com a constante desvalorização do ensino de arte nas escolas.

Este trabalho, portanto, pretende compreender um pouco quem é esta professora-mulher que se encontra à frente do ensino de arte no ensino fundamental e médio das escolas públicas. Professora de Educação Artística: profissão que tem sexo, o feminino. O ser feminino que encontra na docência, principalmente no ensino de arte, um lugar para estar, para se expressar, para entender o mundo com um modo sensível de ser, excluído e menosprezado pela sociedade patriarcal, ocidental e branca do mundo capitalista.

A partir da falas das professoras, penso ser possível aprofundar o estudo sobre as suas concepções e sobre como foi a sua formação, em busca de algumas respostas para a não-valorização da arte em grande parte das escolas, sendo esta análise interrelacionada com a discussão em torno da questão de gênero. Perceber e analisar como as professoras constroem a imagem que têm de si mesmas como professoras e de suas aulas, procurando entender como isto interfere na prática pedagógica, também são objetivos desta pesquisa.

Se a qualidade da educação na escola pública como um todo, e particularmente do ensino de arte, é um dos nossos principais desafios como professoras/es e pesquisadoras/es comprometidas/os socialmente, torna-se fundamental um debate mais profundo em relação à formação e à prática pedagógica de professoras/es de arte, incluindo aí os estudos relativos ao gênero e suas implicações.

Afirmar que professoras de Educação Artística são majoritariamente mulheres pode parecer, inicialmente, uma mera confirmação da feminização¹⁰ do magistério como um todo. No entanto, acredito e defendo neste trabalho que o componente curricular Educação Artística é um caso à parte neste universo feminino, passível de uma “dupla feminização”, originada da alquimia **arte e educação**. Desta maneira, ressalto a importância de levar em conta nas nossas análises sobre a desvalorização do ensino de arte, um fato inquestionável: é o gênero feminino que se responsabiliza por esta disciplina na escola, embora este fato não impeça que continuem sendo reproduzidos e reafirmados conteúdos marcados por valores extremamente racionais e masculinos. Indagar e refletir a respeito das razões e implicações desta constatação é fundamental neste trabalho.

Guy MICHELAT (1985: 209) afirma: *“Teoricamente, a análise não tem fim, é sempre possível modificar o esquema obtido, prosseguir a interpretação descobrindo novas sobre-interpretações”*. O autor faz, ainda, uma analogia com a análise dos mitos, tal como é descrita por Lévi-Strauss: *“A análise mítica aparece então como uma **tarefa de Penélope**¹¹. Cada progresso dá uma nova*

¹⁰ Segundo Álvaro HYPOLITO (1997:55): *“O fenômeno da feminização do magistério pode ser identificado em todos os níveis de ensino. No ensino secundário e médio, a participação feminina já é majoritária em muitas áreas, permanecendo minoritária em algumas áreas mais ‘científicas’ (ciências exatas, por exemplo)”*.

¹¹ Penélope, personagem da mitologia greco-romana, na ausência do marido Ulisses, que corre o mundo em mil aventuras, recebe propostas de cem jovens príncipes, que aspiram à sua mão em casamento. Procurando ganhar tempo, ela promete que se casará quando tiver terminado a tela que está bordando. Porém, o trabalho feito de dia é desfeito à noite. Descoberta em seu artifício, Penélope propõe, buscando iludir mais uma vez aos seus pretendentes, a prova do tiro com o arco de Ulisses, com a certeza de que ninguém seria capaz de dobrá-lo. No dia da competição, é o próprio Ulisses quem chega e vence a prova, colocando fim a uma espera de vinte anos de sua fiel esposa. MUSSOLIN, Owem Ranieri (Esopinho). **Dicionário das mitologias greco-romana e etrusca**. [s.l.]: Edições Enigmística Moderna, [s.d.].

esperança, suspensa à solução de uma nova dificuldade, o dossiê nunca está fechado”¹².

Sentindo-me contemplada nas afirmações de ambos os autores, utilizo a metáfora mítica de Penélope para confirmar que o processo de pesquisa, a análise e interpretação dos dados, é uma tarefa constante: há sempre a possibilidade de um novo olhar. Coincidentemente ou não, a tarefa de Penélope, neste trabalho, é tecer e desfazer histórias de mulheres. Histórias de Penélopes, tecidas no cotidiano das escolas públicas.

Como principal instrumento metodológico desta pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizei a entrevista não-diretiva, entendendo que esta pode contribuir essencialmente quando se quer *“apreender sistemas de valores, de normas, de representações, de símbolos próprios a uma cultura (...)”* (Guy MICHELAT, 1985:192). Ainda segundo este autor, a utilização da entrevista não-diretiva contorna certos cerceamentos das entrevistas feitas através de questionários, com perguntas fechadas, que geralmente conduzem a informações superficiais, estereotipadas e mais racionalizadas. A entrevista não-diretiva, ao contrário, provoca reorganizações mentais, produções verbais que podem ser reveladoras e proporcionar a ampliação do entendimento da realidade. As falas dos sujeitos (aqui, professoras de arte) expressam valores e representações de uma determinada cultura. A tarefa da/do pesquisadora/or é apreender o que há de particular, o que há de semelhante entre os diversos sujeitos, o que há de mais significativo.

As entrevistas não-diretivas possibilitam a construção de narrativas. Quando falamos de nossas experiências, constituímos-nos como narradoras/es de nossas próprias histórias. Michael CONNELLY e Jean CLANDININ (1995) nos falam das razões para o uso das narrativas nas investigações em educação:

¹² Grifos meus. LÉVI-STRAUSS, C. *Mythologiques, le cru et le cuit*. Paris: Plon, 1964, p.21; apud MICHELAT (1985: 209).

(...) nós, seres humanos, somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma que nós, seres humanos, experimentamos o mundo.

Optei por entrevistar apenas mulheres¹³, não só pela ausência quase total de homens-professores de arte, mas pela relevância de destacar o fato, muitas vezes mascarado pela pseudoneutralidade da linguagem: não somos professores, arte-educadores. Na verdade, somos professoras¹⁴ de arte! Trazer à tona este fato, aparentemente tão óbvio, nos força a pensar de uma outra maneira sobre o ensino de arte, nos faz contar outras histórias, a partir de outros pontos de vista ...

Para as entrevistas, foram escolhidas professoras pertencentes às redes municipal e estadual de ensino de Pelotas, no Estado do Rio Grande do Sul, para que narrassem suas histórias a respeito da experiência de serem professoras de Educação Artística.

O principal critério¹⁵ utilizado para a seleção das professoras foi o da localização da escola. Foram escolhidas professoras que atuam em escolas centrais e periféricas, localizadas em diversos bairros da cidade, dando preferência àquelas que atuaram ou estivessem atuando tanto na rede

¹³ Isto não quer dizer que não seja possível uma outra abordagem, focalizando o homem-professor de arte. Certamente, outras questões surgiriam, originando muitos outros estudos.

¹⁴ Esta afirmação pode ser considerada como uma grande provocação. Apesar de serem em menor número, existem professores de arte homens, e esta minha afirmação não ignora, em absoluto, este fato. A questão principal aqui é fazer um profundo questionamento à linguagem, como o faz Guacira LOURO (1997:66), neste trecho: “É impossível esquecer que uma das primeiras e mais duradouras e mais sólidas aprendizagens de uma menina, na escola, consiste em saber que, sempre que a professora disser que ‘os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio’, ela pode ser incluída. Mas ela está sendo, efetivamente, incluída ou escondida nessa fala? Provavelmente é impossível avaliar todas as implicações dessa aprendizagem; mas é razoável afirmar que ela é, quase sempre, muito duradoura. É muito comum que uma profissional, já adulta, refira a si própria no masculino: ‘eu, como pesquisador...’. Afinal, muitos comentariam, isso é ‘normal’. Como também será normal que um/a orador/a, ao se dirigir para uma sala repleta de mulheres, empregue o masculino plural no momento em que vislumbrar um homem na platéia (pois essa é a norma, já que aprendemos e internalizamos regras gramaticais que indicam ou exigem o masculino). Qual é, no entanto, a história que se inscreve na constituição das normas de linguagem? Essas regras são imutáveis? Que condições podem provocar transformações na linguagem e nas suas regras?”.

¹⁵ Em relação a escolha da amostra para pesquisa, Guy MICHELAT (1995:199) afirma: “Numa pesquisa qualitativa, só um pequeno número de pessoas é interrogado. São escolhidas em função de critérios que nada têm de probabilistas e não constituem de modo algum uma amostra representativa no sentido estatístico. É, sobretudo, importante escolher indivíduos os mais diversos possíveis”.

municipal como na rede estadual de ensino, a fim de que fosse possível obter um panorama mais completo da realidade das escolas públicas de Pelotas.

Quem são estas professoras? Antes de serem professoras e principais personagens desta pesquisa, são pessoas. Pessoas com desejos, angústias, temores, vontades. Ouvir suas vozes foi uma tarefa bastante instigante e reveladora. Foi como ouvir a mim mesma. Sou professora de Educação Artística como elas, compartilho de muitas de suas angústias... Angústias e insatisfações que me fizeram querer saber mais e me levaram a refletir sobre uma realidade que me é tão familiar. Desta maneira, penso e quero estar escrevendo para estas dez professoras, e para tantas outras vozes que, silenciosamente, tecem o cotidiano das aulas de arte nas escolas públicas.

Quando as entrevistas foram realizadas, foi combinado com as professoras que seus nomes não seriam divulgados neste trabalho, mantendo o anonimato das declarações. Desta maneira, apresento-as aos leitores deste texto através de pseudônimos¹⁶. Entendendo que pseudônimos não poderiam ser escolhidos aleatoriamente, e muito menos ser substituídos por códigos, letras ou números, o desejo inicial foi o de utilizar nomes de mulheres artistas, como uma homenagem às artistas tão pouco conhecidas. Considerando, no entanto, que esta homenagem poderia ser mal interpretada, surgiu a idéia de designar as professoras entrevistadas com nomes de mulheres presentes em canções da música popular brasileira, que revelam, através de uma homenagem e reverência masculinas, diversos tipos de mulheres, como as professoras que entrevistei¹⁷:

PROFESSORA	IDADE	FORMAÇÃO	EXPERIÊNCIA NO	CARGA HORÁRIA SEMANAL
------------	-------	----------	-------------------	--------------------------

¹⁶ É importante ressaltar que todas as professoras entrevistadas (como eu mesma) cursaram Licenciatura em Educação Artística no Instituto de Letras e Artes (ILA), na Universidade Federal de Pelotas – Pelotas, RS. Os cursos de Especialização (*stricto sensu*) citados foram realizados também na UFPEL, nas unidades do Instituto de Letras e Artes e na Faculdade de Educação.

¹⁷ Os nomes atribuídos às professoras foram escolhidos de forma aleatória, sendo estes retirados das seguintes músicas: *Carolina* (Chico Buarque), *Gabriela* (Tom Jobim), *Angélica* (Miltinho/Chico Buarque), *A Rita* (Chico Buarque), *Aparecida* (Ivan Lins), *Beatriz* (Edu Lobo/Chico Buarque), *Bárbara* (Chico Buarque/Ruy Guerra), *Maria, Maria* (Milton Nascimento/Fernando Brant), *Flora* (Gilbert Gil), *Januária* (Chico Buarque).

			MAGISTÉRIO	
Carolina	29 anos	<ul style="list-style-type: none">• <u>Ensino médio:</u> magistério• <u>Ensino superior:</u> Licenciatura Plena em Educação Artística – Hab. em Artes Plásticas - UFPEL	<ul style="list-style-type: none">• 7 anos	<ul style="list-style-type: none">• 50 aulas distribuídas em 04 escolas, e 03 turnos

PROFESSORA	IDADE	FORMAÇÃO	EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO	CARGA HORÁRIA SEMANAL
<i>Gabriela</i>	40 anos	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Ensino médio</u>: Auxiliar de Escritório • <u>Ensino superior</u>: Licenciatura Plena em Educação Artística - Hab. em Artes Plásticas, Pedagogia e Especialização em Educação – UFPEL 	<ul style="list-style-type: none"> • 19 anos 	<ul style="list-style-type: none"> • atualmente, somente atua na direção de uma escola, nos 03 turnos.
<i>Angélica</i>	57 anos	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Ensino médio</u> (curso equivalente): Escola de Belas Artes • <u>Ensino superior</u>: Licenciatura Curta e Plena em Educação Artística - Hab. em Desenho - UFPEL 	<ul style="list-style-type: none"> • 33 anos 	<ul style="list-style-type: none"> • 20 aulas, em 01 escola e 01 turno (Obs.: professora aposentada, mas que voltou à docência).
<i>Rita</i>	34 anos	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Ensino médio</u>: Técnico em Química • <u>Ensino superior</u>: Licenciatura Plena em Educação Artística - Hab. em Artes Plásticas – UFPEL 	<ul style="list-style-type: none"> • 4 anos 	<ul style="list-style-type: none"> • 52 aulas, distribuídas em 02 escolas e 03 turnos
<i>Beatriz</i>	34 anos	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Ensino médio</u>: Auxiliar de Escritório • <u>Ensino superior</u>: Licenciatura Plena em Educação Artística - Hab. em Desenho – UFPEL 	<ul style="list-style-type: none"> • 5 anos 	<ul style="list-style-type: none"> • 26 aulas, em 01 escola, em 02 turnos
<i>Aparecida</i>	47 anos	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Ensino médio</u>: Magistério • <u>Ensino superior</u>: Licenciatura Curta e Plena em Educação Artística - Hab. em Artes Plásticas – UFPEL 	<ul style="list-style-type: none"> • 24 anos 	<ul style="list-style-type: none"> • 26 aulas, em 01 escola e 02 turnos (Obs.: dá aulas de matemática para completar a carga horária)
PROFESSORA	IDADE	FORMAÇÃO	EXPERIÊNCIA	CARGA HORÁRIA

			NO MAGISTÉRIO	SEMANAL
<i>Bárbara</i>	33 anos	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Ensino médio:</u> Promotor de Vendas • <u>Ensino superior:</u> Licenciatura Plena em Educação Artística - Hab. em Artes Plásticas - UFPEL 	<ul style="list-style-type: none"> • 9 anos 	<ul style="list-style-type: none"> • 36 aulas distribuídas em duas escolas, e mais 20 horas como Coord. Pedag. em outra escola, totalizando 03 turnos
<i>Maria</i>	33 anos	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Ensino médio:</u> Decoração - Ornamentista de Interiores • <u>Ensino superior:</u> Licenciatura Plena em Educação Artística - Hab. em Artes Plásticas e Especialização em Arte-Educação – UFPEL 	<ul style="list-style-type: none"> • 6 anos 	<ul style="list-style-type: none"> • 48 aulas, distribuídas em 03 escolas (municipal, estadual e particular), nos 03 turnos.
<i>Flora</i>	40 anos	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Ensino médio:</u> Científico • <u>Ensino superior:</u> Licenciatura Plena em Educação Artística - Hab. em Artes Plásticas e Especialização em Arte-Educação - UFPEL 	<ul style="list-style-type: none"> • 10 anos 	<ul style="list-style-type: none"> • 12 aulas em uma escola e 20 horas na Supervisão Escolar em outra escola, em 02 turnos
<i>Januária</i>	36 anos	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Ensino médio:</u> Decoração - Ornamentista de Interiores • <u>Ensino superior:</u> Licenciatura Plena em Educação Artística - Hab. em Artes Plásticas e Especialização em Arte-Educação - UFPEL 	<ul style="list-style-type: none"> • 10 anos 	<ul style="list-style-type: none"> • 20 aulas, em 01 escola, e 01 turno

O número de dez entrevistas foi definido em função do próprio andamento das mesmas, já que nas últimas entrevistas realizadas muitas

afirmações repetiam-se, não trazendo mais fatos novos significativos à problemática em estudo.

A aproximação com as professoras entrevistadas foi tranqüila, todas receberam bem minha proposta de entrevista¹⁸, e envolveram-se na narrativa das suas histórias, sendo que muitas continuavam conversando comigo, mesmo depois de já ter desligado o gravador. Percebi que, para a maioria delas, foi uma grande oportunidade de compartilhar idéias, angústias, insatisfações e conquistas, mas, principalmente, encararam a entrevista como uma grande oportunidade para serem ouvidas.

A maioria das professoras já me conhecia: tínhamos trabalhado ou estudado juntas, ou ainda, participado das mesmas lutas. De qualquer maneira, todas me identificavam como professora de Educação Artística, o que com certeza, contribuiu para criar um clima de confiança que possibilitou um maior envolvimento nas entrevistas. Afinal, sabiam que quem as escutava também tinha preocupações semelhantes.

Outros aspectos fundamentais para a investigação qualitativa, salientados por Remei ARNAUS (1995:70-71), foram levados em consideração neste trabalho:

Quando a investigação se focaliza no pensamento, no sentimento, nas vivências e nas ações das pessoas, é importante poder estabelecer relações colaborativas e comprometidas eticamente. Isto significa reconhecer quem se investiga como pessoas e não como puros objetos de uma investigação ao serviço de interesses alheios a elas. Por isso é importante que se negociem os papéis, a finalidade, a metodologia, o acesso a informação, o respeito a confidencialidade, etc., para não cair na imposição e no privilégio da pessoa que investiga sobre os outros protagonistas.

¹⁸ Em anexo, o roteiro da entrevista. Cabe salientar que todas as professoras tiveram acesso às entrevistas transcritas, tendo a oportunidade de ler e fazer as modificações que julgassem necessárias.

As narrativas das professoras obtidas nas entrevistas são as suas interpretações do cotidiano que vivem, carregadas de valores e significações¹⁹. São a exteriorização das suas representações sobre o mundo, sobre educação, sobre arte, sobre os gêneros, que fazem parte da sua constituição como ser humano. Falar sobre a própria realidade, narrar trajetórias profissionais, possibilita uma reflexão sobre a ação que, muitas vezes, é desenvolvida mecanicamente. As narrativas também podem constituir-se em um desabafo da angústia de estar sozinha em sala de aula e na escola, o que pude perceber no decorrer de algumas entrevistas, e que registrei no diário de campo:

Senti que este depoimento, mais do que uma simples entrevista, foi um desabafo de uma professora que precisa trabalhar 60 horas por semana, em condições as mais adversas possíveis. O relato sobre uma das escolas, localizada num dos bairros mais pobres e abandonados da cidade é apavorante. É a realidade mais crua da escola pública. Falta de professores, professores freqüentemente cobrindo aulas de outras matérias, altos índices de repetência, descaso total por parte da secretaria de educação, entre outras coisas. A entrevista durou quase duas horas, a professora falava muito, procurando dividir um pouco a angústia do seu dia-a-dia. Depois que terminamos de conversar, ela ainda continuou me contando algumas coisas sobre aquela escola... (Diário de Campo, 04/04/97)

Enquanto ouvi e interpretei as narrativas das professoras, produtos das suas reflexões, também produzi minhas próprias reflexões. Como afirma Virgínia FERRER (1995: 187): *“Não há experiência sem reflexão sobre a experiência, sem narração da experiência (ainda que seja dolorosa), a reflexão leva sempre certa repetição, relação, recitação, recordação. Refletir é redobrar”*.

Maria Isabel CUNHA (1996) afirma que a análise das narrativas deve constituir-se como um processo dialógico entre as significações dos sujeitos e

¹⁹ Como afirma Maria Isabel CUNHA (1996:03): *“Inicialmente tínhamos a perspectiva de que as narrativas constituíam a mais fidedigna descrição dos fatos e era esta fidedignidade que estaria ‘garantindo’ consistência a pesquisa. Logo nos apercebemos que as apreensões que constituem as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão prenhes de significados e reinterpretações”*.

as interpretações da/do própria/o pesquisadora/or. Esta relação dialógica instaura uma cumplicidade de dupla descoberta, sendo que, à medida que um se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós. As narrativas são a desconstrução/construção das próprias experiências tanto da/do professora/pesquisadora/or como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Desta forma, a pesquisa oriunda dos nossos próprios questionamentos, revela-se aos poucos nas falas das professoras, que são pontos de vista, experiências e significações diversas, com os quais também nos identificamos. A partir delas, reorganizamos e construímos uma nova rede de significados. Ouvir e interpretar as narrativas de professoras que compartilham de muitas preocupações, dúvidas e incertezas, é como ouvir as nossas próprias vozes. Refletimos como pesquisadoras e como professoras, construindo/narrando um novo texto, tecido a partir da nossa interpretação. Afinal, também precisamos contar e refletir sobre nossas histórias para nos conhecermos melhor, como nos fala Virginia FERRER (1995:177):

Admitir o não conhecimento é deixar-se estranhar. Quem não se estranha (primeiro momento do pensamento filosófico), quem não se deixa surpreender pela pergunta, cativar pelo mistério, não aprende. Quem não torna-se estrangeiro de si mesmo, não sabe de si: não se visita, não se explora, não se aventura: não viaja.

A entrevista, enquanto narrativa da própria história, constitui-se como uma catarse, um desabafo, evidenciado no fato de que as professoras continuam falando de suas histórias, mesmo depois de desligado o gravador. A entrevista, neste sentido, também pode ter um caráter formativo. Mas de que forma estas narrativas poderiam ter algum poder de intervenção, de formação, se são acontecimentos isolados no oceano cotidiano de problemas práticos da vida escolar? As professoras têm poucas oportunidades de se fazer ouvir, e pouco tempo para refletir sobre si mesmas e seu trabalho. Imersas no seu cotidiano, têm pouco tempo e disposição para olhar para si mesmas. Que condições seriam necessárias para que isto ocorresse? Quem proporcionaria

isto? A própria escola, as secretarias de educação, as universidades? Nós, pesquisadoras/es? Acredito que nós, como pesquisadoras/es, temos um papel fundamental: provocar estas reflexões e incorporá-las em práticas significativas, não-restritas apenas ao universo acadêmico.

Ao analisar as narrativas produzidas a partir das entrevistas, percebi o quanto as professoras são pouco estimuladas a expressarem suas próprias opiniões sobre o que quer que seja. As professoras, há muito tempo não são donas da palavra, seu principal instrumento de trabalho. As palavras que usam, pertencem ao livro didático, às leis, às determinações hierárquicas. Os planos, exigências cumpridas burocraticamente, são palavras roubadas de outras experiências, de outros mundos de significações. A escola e o sistema educacional valorizam o burocrático, o cumprimento de regras, o preenchimento de formulários, em detrimento das palavras com significado de vida e pensamento das professoras. Muitas vezes, nem elas mesmas valorizam as suas próprias reflexões como forma possível de desencadear transformações. As professoras, geralmente estão imersas em uma *“espiral de ação sem reflexão”*²⁰. Maria Isabel CUNHA (1996:05) pergunta: *“A oportunidade de nomearmos a nossa própria experiência, sermos sujeitos reflexivos de nossa própria existência, poderá ser uma alternativa para a transformação qualitativa de nossa própria atuação como professoras?”*. Embora as narrativas não tenham sido utilizadas como instrumento de formação nesta pesquisa, ter consciência dessa possibilidade é fundamental, quando se busca uma formação de professoras/es (inicial e continuada) mais significativa, que tenha ressonâncias em um ensino de mais qualidade.

²⁰ *“O sistema social conscientemente envolve as pessoas numa espiral de ação sem reflexão. Fazemos as coisas porque todos fazem, porque nos disseram que assim é que se age, porque a mídia estimula e os padrões sociais aplaudem. Acabamos agindo sobre o ponto de vista do outro, abrindo mão da nossa própria identidade, da nossa liberdade de ver e agir sobre o mundo, da nossa capacidade de entender e significar por nós mesmos. Para o educador esta perspectiva é fatal, porque não só ele se torna vítima destes tentáculos, como não consegue estimular seus discípulos a que se definam a si mesmos como indivíduos”*. (CUNHA, 1996:7)

A produção de narrativas, pode constituir-se como uma oportunidade de reflexão-ação²¹, já que o discurso é construído a partir do diálogo entre a prática vivida e as construções teóricas formuladas nesta e sobre estas vivências, possibilitando a sua transformação em uma situação profundamente pedagógica. As narrativas, a partir desta perspectiva, podem ser entendidas não como descrição da realidade, mas como produção de conhecimentos.

Mas, não basta apenas provocar narrativas, escutá-las e interpretá-las em um texto que continuará distante das práticas que originaram tais conhecimentos. Michael CONNELLY e Jean CLANDININ (1995:50-51) nos falam do que aprenderam em seus estudos sobre a escola:

(...) nos demos conta de que simplesmente escutar, gravar e fomentar os relatos dos participantes era impossível (todos nós estamos continuamente contando histórias de nossa experiência, tanto se a explicamos e a escrevemos, como não) e insatisfatório. Aprendemos que também nós necessitamos contar nossas histórias. Não éramos só escritores; também nós éramos contadores de histórias e vivedores de relatos. E em nosso contar relatos, os relatos dos participantes emergiam junto com os nossos para contar novos relatos, relatos a que colocamos o nome de relatos colaborativos. O escrito finalmente no papel (ou talvez em um filme, em um quadro ou em uma fita cassete), o ensaio ou o livro da investigação, é um documento colaborativo, uma história construída e criada a partir das vidas tanto do investigador como do participante.

Ao produzirmos narrativas, não somos apenas *objetos silenciosos* mas nos possibilitamos ser *sujeitos confessantes*²²... É possível romper o silêncio imposto pelo cotidiano da ação sem reflexão, em uma escola que não quer se fazer pensar? A pesquisa responde afirmativamente a esta questão. No desejo de pesquisar e entender a realidade, com certeza está implícita a vontade de transformá-la.

²¹ SCHÖN (1992), distingue “reflexão-sobre-a-ação” de “reflexão-na-ação”. A primeira ocorre quando retomamos nosso pensamento sobre o que fizemos para descobrir como nosso conhecimento na ação pode ter contribuído a um resultado inesperado. Já a “reflexão-na-ação”, ocorre quando nossa ação de pensar serve para reorganizar o que estamos fazendo, enquanto o estamos fazendo.

²² Termos utilizados por Jorge LARROSA, 1994: 54.

Enquanto sujeito confessante, durante a pesquisa, mantive um diário de campo, no qual registrava minhas impressões, idéias, desabafo, descrição do ambiente, e outros detalhes captados durante as entrevistas, e que julgava importantes para a posterior análise dos dados. Este tipo de procedimento é recomendado por vários autores (Verena ALBERTI, 1990; Maria Isaura QUEIROZ, 1991; José MEIHY, 1996), constituindo-se um instrumento indispensável à reflexão e análise dos dados obtidos.

Na análise das narrativas, procurei levar em conta todos os elementos captados durante a entrevista e no texto que dela resultou: hesitações em algumas respostas, surpresas, silêncios, o dito e o omitido etc. A leitura destes indícios e sinais, e a apreensão das suas possíveis significações, é parte fundamental da interpretação que faço, mediada e iluminada através do corpo teórico que faz parte da pesquisa, e que me forçou a um ir e vir entre teoria/análise/observação/teoria. Sobre a importância da interpretação dos detalhes na análise qualitativa das entrevistas não-diretivas, Guy MICHELAT (1985:203) diz:

Parte-se da hipótese de que todos os elementos do corpus²³, inclusive os detalhes, têm pelo menos uma significação. Isto não quer dizer que esses detalhes podem ser considerados isoladamente, como tendo uma significação fora de qualquer contexto, como numa “chave dos sonhos”. Ao contrário, cada detalhe só tem sentido em relação com todos os outros elementos disponíveis. Isto é compreensível se for lembrado que consideramos as entrevistas não-diretivas como uma produção de sintomas que caberá a nós interpretar e organizar e que freqüentemente apresentar-se-ão sob forma de “detalhes”.

Nesse sentido, adquirem importância na análise e interpretação das falas, fatos como a surpresa manifesta diante das questões relativas a gênero, que geraram respostas confusas e contraditórias, revelando o quanto a reflexão em torno da condição feminina destas professoras está distante de

²³ Segundo MICHELAT (1985:200), fazem parte do *corpus* os discursos das pessoas interrogadas tais como foram transcritos a partir da gravação das entrevistas, além de possíveis intervenções diretas no discurso do entrevistador e ainda outros sintomas, como hesitações, risos, silêncios e informações situacionais (idade, sexo etc.).

suas principais preocupações. Além disso, palavras e frases muitas vezes repetidas, como o desejo de ter cursado Arquitetura, e o problema muitas vezes salientado - a falta de espaço, em seus múltiplos aspectos, por exemplo - demonstram o quanto alguns pequenos detalhes podem ser reveladores para nossa análise e conclusões.

Guy MICHELAT (1985: 208) reforça o fato de que a/o pesquisadora/or não deve negligenciar nenhum elemento da entrevista: a princípio, nada pode estar “fora de campo”. Segundo este autor, a experiência mostra que justamente o que aparenta estar “fora de campo” tem importância capital. Nada deve ser definido “a priori”: a pesquisa que se utiliza de entrevistas não-diretivas é justamente destinada a suscitar e a alimentar novas hipóteses. A atenção aos pequenos detalhes, será conseguido através da leitura e releitura de cada entrevista, feitas isoladamente e em relação ao conjunto das entrevistas, proporcionando a ampliação e modificação da compreensão inicial:

O que parecia banal, descritivo, de fraca significação, pode mostrar ter uma segunda significação mais importante. Só se pode descobri-la num determinado momento da análise e é a construção progressiva do esquema que permite, por uma releitura, fazer as significações aparecerem.

Para a análise dos dados identifiquei alguns eixos temáticos, presentes na maioria dos relatos. Procurei agrupar e analisar os temas mais recorrentes, e aqueles que, apesar de pouco frequentes, não poderiam ser desprezados. O texto percorre os seguintes caminhos: descobrir-se no espaço: das escolhas e das renúncias (a escolha profissional), aprendendo a ser professora (o curso de formação, formação continuada, os limites da prática cotidiana); percebendo o espaço: concepções de arte e ensino de arte (arte e ensino de arte; modos de ser professora de arte, a aula de arte ideal); imagens do não-espaço da arte (o espaço das mulheres nas artes, a arte no espaço escolar: figura e fundo; gênero, educação e arte).

Como apontam Michael CONNELLY e Jean CLANDININ, uma boa narração constitui-se como um “convite” a participar, a ler e viver outras experiências. PESHKIN²⁴, desta maneira escreve:

Quando revelei o que havia visto, meus resultados convidaram a outros investigadores a olhar onde eu havia olhado e a ver o que eu havia visto. Minhas idéias são candidatas para que outros as tomem, não necessariamente como verdade, menos ainda como a Verdade, mas como posições sobre a natureza e o significado de um fenômeno que podem incidir em sua sensibilidade e dar forma a seus pensamentos sobre suas próprias investigações.

Escrever um texto, produto de reflexões, análises e interpretações, desejando um mínimo de coerência, é uma grande aventura. Aventura repleta de idas e vindas, algumas certezas e muitas incertezas, que precisam, inevitavelmente, encontrar uma forma - o texto. Assim, o processo de tecer este trabalho foi sofrendo transformações em contato com as professoras entrevistadas, mediante suas falas, novas descobertas e leituras. A trama inicial da pesquisa foi adquirindo novos significados, tornando-se mais definida com o passar do tempo. O roteiro utilizado para entrevista com as professoras revela bem este processo. Percebo que nele prevaleceram as questões sobre a metodologia de trabalho docente, e faltaram questões relativas às concepções das professoras a respeito dos gêneros. No recorte e análise das falas, alguns dados, embora também importantes para a compreensão do ensino de arte nas escolas, precisaram ser deixados de lado, em função do novo rumo que a pesquisa tomou a partir da análise das entrevistas. Os mesmos dados, sob outros olhares e outras experiências, percorreriam outros caminhos, podendo originar outros tipos de pesquisa.

Cabe ressaltar que as questões e análises levantadas neste trabalho, não são, necessariamente, restritas ao universo das dez entrevistadas da

²⁴ Apud Michael CONNELLY e Jean CLANDININ (1995:34).

cidade de Pelotas. Assim, situações e experiências semelhantes, poderão ser analisadas à luz das reflexões aqui presentes.

É desta maneira que entendo este trabalho sobre mulheres-professoras que ensinam arte. Esta é a minha narrativa (e não a única possível), produzida a partir das narrativas de outras professoras, que deseja ser um convite a outros olhares, outras possibilidades, outras narrativas: A análise dos dados não tem fim? Talvez ela não tenha apenas um fim. O que apresento neste trabalho é a análise e a narrativa possível, neste momento, para mim.

Resta dizer, que neste estudo, falo sobre *o ensino de arte*, mas refiro-me com frequência ao componente curricular *Educação Artística*, termo cunhado através da lei 5692/71 (em vigor até 1996). *Arte-Educação* é outro termo bastante utilizado pela literatura da área, e em encontros e congressos no Brasil. Termos semelhantes, mas com significados diversos.

Percebe-se que *Arte-Educação*, designação que representa todo o movimento político²⁵ que se construiu no Brasil em defesa da arte nas escolas, é também muitas vezes utilizado indiscriminadamente em muitos textos, parecendo conferir através deste nome, um certo *status* aos professores e professoras de arte, denominados “arte-educadores”.

Na verdade, a denominação *Arte-Educação*, (tradução literal de *Art Education*, que na língua inglesa refere-se especificamente ao ensino das artes visuais) constituiu-se como uma abstração teórica, presente apenas no discurso dos livros, palestras, congressos, encontros. O que está presente na escola, nas salas de aula, nas vozes das principais responsáveis por este ensino, na realidade, é a terminologia *Educação Artística*, ou ainda, *Artes*.

Ao optar pelo termo ensino de arte, junto-me àquelas/es que reivindicam mudar o nome do componente curricular *Educação Artística* para,

²⁵ Este movimento, em busca da qualidade do ensino de arte nas escolas, propiciou o surgimento de várias associações de arte-educadores pelo Brasil, como a AESP (Associação de Arte-Educadores de São Paulo - 1982), AGA (Associação Gaúcha de Arte-Educação - 1983), ANARTE (Associação Nordestina de Arte-Educadores - 1984), entre outras, que congregaram-se em 1987, na FAEB (Federação dos Arte-Educadores do Brasil).

simplesmente, arte²⁶ (assim como História, Geografia, Matemática, Português etc.). A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional²⁷, sancionada em dezembro de 1996, abre esta possibilidade. Referindo-me ao ensino de arte, quero remeter-me a um processo educativo mais amplo que acontece através da arte e que transcende o espaço determinado pelo componente curricular presente na escola.

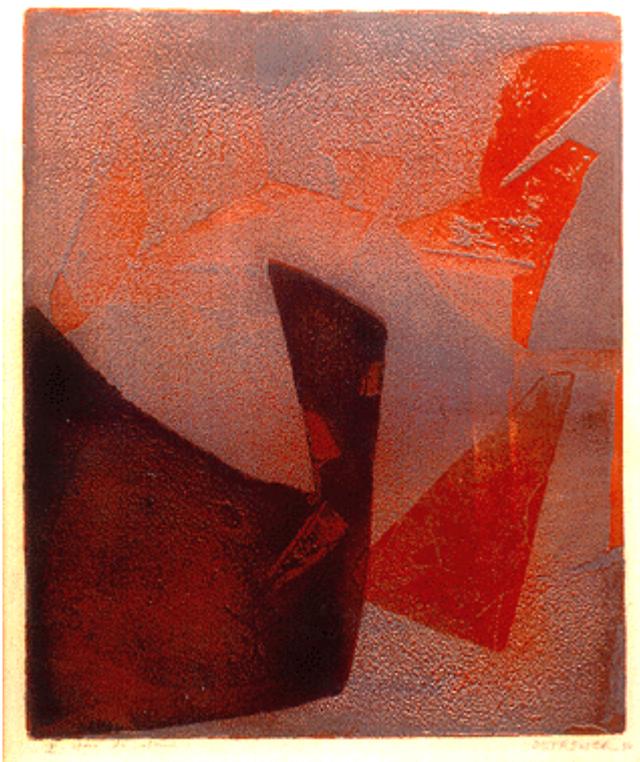
Como já foi afirmado, as principais questões desta pesquisa surgem a partir de um cotidiano aparentemente “óbvio”, que perpassa as aulas de arte das escolas de ensino fundamental e médio: muitas mulheres são professoras de arte, e poucos homens fazem esta escolha. Há alguma relação entre ser mulher e ser professora de arte? E ainda, há alguma relação entre esta escolha feminina e o fato do ensino de arte ser ainda tão desvalorizado? Desta maneira, procuro analisar as concepções de professoras de Educação Artística de escolas públicas sobre arte e ensino de arte, buscando entender, do ponto de vista das relações de gênero, como estas concepções articulam-se com a constante desvalorização do ensino de arte nas escolas.

Como os poetas de Eduardo GALEANO, neste trabalho andei em busca de palavras que não conhecia, e também busquei palavras que conhecia e tinha perdido. Palavras que falam sobre arte, sobre educação, sobre gênero... Palavras que falam de mim e de outras professoras, palavras de uma pesquisa que se enriquece quando compartilhada...

²⁶ Quando falo de arte ou ensino de arte neste texto, estou falando principalmente sobre o ensino das artes visuais, devido à minha própria formação e das entrevistadas. Não desconsidero, de forma alguma, o ensino de música ou de teatro, presentes em muitas falas das professoras. Acredito na possibilidade da existência de uma educação estética global, que amplie o nosso conhecimento sobre a realidade, derrubando as fronteiras e limites das diversas linguagens artísticas e superando a chamada polivalência, instituída pela Lei 5692/71. Porém, sem dúvida, o meu ponto de partida, e o enfoque deste trabalho são as artes visuais.

²⁷ Ver § 2º do art. 26 da Lei nº 9394/96.

Descobrimdo-se no espaço



Descobrir o espaço e descobrir-se nele, representa para cada indivíduo uma experiência a um só tempo pessoal e universal.

Fayga Ostrower

Quando fazem a sua opção profissional, as professoras adentram em um novo espaço. Descobrir-se nele é uma experiência única, extremamente pessoal, permeada pelos valores e representações produzidas e, muitas vezes, idealizadas em relação a este espaço. Que espaço é esse? O espaço da escola pública: espaço público com contornos de espaço privado e doméstico, povoado por crianças, adolescentes, e muitas mulheres como professoras. Dentro da escola pública, a arte, com seu espaço pouco definido, freqüentemente subestimado em relação aos conferidos aos outros conhecimentos considerados mais importantes - ler, escrever e contar. Como as professoras optaram pela ocupação deste espaço? Como percebem e percebem-se neste espaço? E, principalmente, como o trans-formam?

Das escolhas e das renúncias

As trajetórias pessoais das professoras perpassam em todos os relatos, e estão estreitamente ligadas às suas trajetórias profissionais. O encontro com a arte e com a educação está fortemente relacionado às histórias de vida destas professoras. Neste sentido, Antônio NÓVOA (1995: 17) enfatiza:

Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Um dado interessante é constatado ao analisar as razões que levaram as entrevistadas a escolherem o curso de Educação Artística: a maioria não tinha a intenção clara de ser professora, mas acabou entrando para o curso e gostando. De dez entrevistadas, seis gostariam de ter cursado Arquitetura, mas por inúmeras contingências, como não passar no vestibular, encarar o curso de Educação Artística como um primeiro passo em direção ao curso preferido, ou ainda, por considerar este curso mais fácil, acabaram optando por serem professoras de arte. Michaël HUBERMAN (1995: 40) afirma:

(...) 'escolher' significa 'eliminar outras possibilidades'. (...) Para o professor de uma disciplina de artes ou de desporto, há sempre a possibilidade de sonhar com a carreira artística ou desportiva. (...) a escolha de uma identidade profissional implica a renúncia, pelo menos por um determinado período, a outras identidades (...).

Pessoas, fatos, sonhos, vontades, desejos, renúncias, frustrações, caleidoscópios de situações, circunstâncias de vida que nos levam a tomar algumas decisões, e quando vemos, estamos onde estamos, somos o que somos. Nas histórias que seguem, histórias de mulheres/professoras de Educação Artística.

Beatriz, 32 anos, casada, mãe de uma filha: estudou sempre em escola pública. Cursou Auxiliar de Escritório no ensino médio e, na universidade,

Licenciatura Plena em Educação Artística, Habilitação em Desenho. É professora de Educação Artística da rede municipal de ensino de Pelotas há seis anos, atuando nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Em 1997, sua carga horária compreendia 26 aulas semanais, o correspondente a treze turmas. Ser professora de Educação Artística não foi sua primeira opção. O seu grande desejo era aprender a desenhar:

Eu queria fazer desenho...depois eu queria entrar na Arquitetura. Eu queria Desenho Industrial . Aí, como a Licenciatura era de Desenho, e era muito diferente do que eu esperava que fosse, acabei ficando em Educação Artística, gostei e fiquei. Desisti da Arquitetura. (...) Fiquei em Artes, mesmo.

Aprender a desenhar como a irmã desenhava era o seu maior impulso. No entanto, admite, acabou entrando no curso errado:

Eu tenho uma irmã que desenha muito bem, e eu sempre quis desenhar como ela desenhava, porque ela olha assim, e faz. Mas eu não sei desenhar, não com aquela perfeição que ela faz. Então, eu queria tirar desenho para aprender desenhar. Entrei no curso errado. (...) artes não é aquilo que a gente espera, porque artes em si é bom, mas o resultado que a gente procura é difícil de encontrar.

Outras influências foram importantes para a escolha do magistério. Aos poucos, a escolha profissional foi se delineando, configurando-se como um quebra-cabeças imprevisível:

(...) eu queria ser professora desde pequena. A minha madrinha é professora. E eu queria ser, mesmo. Só que eu sempre disse que queria ser professora de geografia. Mas depois eu entrei na faculdade para aprender a desenhar, e aí eu acabei no curso de Educação Artística. São umas coisas bem estranhas...

Para *Maria*, a primeira opção também não foi Educação Artística. Casada, 33 anos, é professora há 6 anos. Atualmente, leciona Educação Artística na rede municipal, estadual e particular de ensino, com uma carga

horária em torno de 40 aulas semanais, ministradas em três turnos. Estudou sempre em escola pública, optando, no ensino médio, por fazer o curso Decoração - Ornamentista de Interiores. O primeiro vestibular foi para o curso de Agronomia, no qual não foi aprovada. Admite que esta opção não tinha nada a ver com ela. Depois, houve mudanças de rumo e novas escolhas:

Aí eu entrei num cursinho pensando em fazer para Arquitetura, que era a minha grande vontade . Lá pelo meio do cursinho, eu não sei o que houve, talvez medo de não passar... E como eu tinha uma tia minha que era professora de Educação Artística, e eu gostava da área, resolvi fazer vestibular para Educação Artística, para me garantir, e depois eu fazia para Arquitetura. Só que depois que eu estava dentro do curso, gostei, e vi que não era um curso só para garantir em termos de passar no vestibular, mas era um curso que tinha consistência, era uma coisa que eu achei importante. E aí me desinteressei por fazer Arquitetura.

Gabriela, 40 anos, casada, é professora de Educação Artística há 19 anos. Atualmente é diretora de uma escola municipal, na qual atua nos três turnos. Fez Auxiliar de Escritório no ensino médio, e Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Artes Plásticas, na universidade. Mas, esta também não foi a sua primeira escolha:

(...) eu fiz vestibular para Educação Artística, mas queria Arquitetura. Ainda era o tempo que tinha as três opções, aí eu fiquei em segundo em Educação Artística. Entrei na segunda opção e, depois, em julho, tive oportunidade de reoptar para arquitetura, e eu não quis. Aí eu fiquei, porque eu não tinha certeza se eu queria ser professora, se eu queria ser arquiteta...eu tinha dezoito anos.

Além disso, a professora relembra uma pessoa que acabou influenciando na sua escolha, uma professora de história da arte: *“ela fazia umas aulas de história da arte tão interessantes, que a gente viajava... Aquela mulher era fantástica.”* Depois de formada, já como professora, com vontade de saber mais, fez o curso de Pedagogia e uma Especialização em Educação.

Bárbara, 33 anos, casada, mãe de um menino, fez o curso Promotor de Vendas no ensino médio e, mais tarde, o curso de Licenciatura em Educação Artística, Habilitação em Artes Plásticas. Sempre gostou de desenhar,

influenciada pelos irmãos que cursavam a Escola Técnica. O primeiro vestibular foi para Bacharelado em Artes Plásticas, em São Paulo, onde morava um irmão. Foi aprovada, mas não quis cursar. Tentou fazer vestibular para Arquitetura e não passou. Voltou para Pelotas, e decidiu fazer vestibular para Educação Artística. Mas, mesmo após ter ingressado no curso, ainda não tinha certeza se era aquilo mesmo que queria:

Eu fui me descobrir, mesmo, quando passei da metade do curso. Passaram dois anos e, aí, eu consegui botar meu pé no chão, sabe? É isso aqui que eu quero. E aí, o primeiro estágio que eu fiz foi numa escola, o Lar de Jesus. E foi meio apavorante, era meio decepcionante, era uma coisa que te jogavam, era o estágio daquela Prática de Educação Artística. Soltavam a gente lá, e a gente que se virasse. Quando eu fui para lá, eu fui com todas aquelas coisas, sensibilização, não sei mais o quê, e vi que não dava nada certo, que eram crianças que mais passavam na rua do que lá dentro. Mas depois, eu achei que aquilo era o meu “negócio”, e acabei entrando na profissão mesmo.

Cursar Arquitetura foi também a primeira opção para *Flora*. 40 anos, separada, mãe de um filho, professora de Educação Artística há dez anos. No ensino médio, fez o Científico, e nunca imaginou ser professora. Começou a fazer Arquitetura e Educação Artística (Artes Plásticas), mas acabou optando definitivamente pelo segundo curso, por considerá-lo mais fácil. Ainda trabalhou dois anos como bancária depois de concluir a licenciatura, até fazer uma especialização em Arte-Educação, voltando a atuar na área de formação em uma creche e depois em escolas. Ser professora de Educação Artística foi o resultado de algumas contingências:

(...) uma coisa que eu sempre imaginei é que nunca seria professora. Não fazia parte dos meus planos ser professora. Eu queria fazer Arquitetura. Aí fui para a Unisinos e vim transferida para cá para fazer Arquitetura, só que eu não consegui transferência direto. Consegui primeiro, para Educação Artística, depois, no final do ano, passei de Educação Artística para Arquitetura. Aí, gostei das disciplinas que fiz nesse bimestre e segui fazendo. No outro ano, continuei fazendo Arquitetura e Educação Artística. Até que, lá pelas tantas, eu não estava concluindo nenhuma. Arquitetura é super difícil, e eu sou muito malandra... então pensei em terminar pelo menos um. Educação

Artística é mais fácil. E aí desisti da Arquitetura. Então foi assim que acabei nas Artes Plásticas.

A trajetória profissional de *Rita* acabou tomando rumos inesperados. No ensino médio, optou por estudar em uma escola técnica, na qual fez o curso de Química. Confessa que esta opção não tinha nada a ver com o que realmente queria, uma área ligada mais ao desenho. Pensava em fazer Edificações, Engenharia ou Arquitetura. No entanto, o campo de trabalho para Técnicos Químicos apresentava-se mais promissor. Trabalhou como química durante três anos, em um laboratório de refinaria. Buscando fazer o que gostava, prestou vestibular para Licenciatura em Educação Artística e quando passou, pediu demissão do laboratório. O desejo de desenhar começou na infância, quando adorava copiar desenhos. Um amigo da família foi uma influência importante:

(...) tinha um senhor que eu conhecia, que era engenheiro. Até nem sei o nome, porque era da minha infância, amizade de família e tudo. E ele levava desenhos, coisas de prédios, plantas, e eu me interessava, e também fazia aquilo ali. Copiava prédios, desenhava. E ele dizia “Ah, tu tens um desenho muito bom, muito firme”, e disse para mim, “quem sabe tu vais ser uma grande arquiteta, uma engenheira”. E eu não sabia bem o que eu queria. Se era o desenho artístico, se era o desenho mais técnico. Mas isso aí foi me influenciando ao longo da vida. E eu sempre me interessei muito pelo visual, pelas imagens (...)

Atualmente *Rita*, 34 anos, leciona há 4 anos na rede municipal e estadual de Pelotas, com uma carga horária em torno de 40 aulas semanais.

Neste jogo entre a escolha e a renúncia, para seis professoras entrevistadas, Arquitetura ou Desenho Industrial configura-se como a profissão renunciada. Para elas, ser professora de Educação Artística, profissão de menor prestígio social e menor remuneração, era a opção possível.

Caminhos diversos levaram as outras quatro professoras entrevistadas a fazerem a opção por Educação Artística. Caminhos que começaram a ser

traçados ainda no ensino médio, em cursos ligados ao magistério ou à arte, como é o caso de **Januária**.

Arte e cultura são temas que sempre foram apreciados por **Januária**, apesar de revelar não ter habilidades para o desenho. Aos 36 anos, casada, mãe de dois filhos, trabalha como professora de Educação Artística há 10 anos. No ensino médio, cursou Decoração - Ornamentista de Interiores. Na universidade, começou a fazer o curso de Desenho, habilitação do curso de Licenciatura em Educação Artística, mas acabou optando pela habilitação em Artes Plásticas, porque achava o curso de Desenho mais difícil e mais técnico. Leciona em uma escola estadual de Pelotas, com uma carga horária em torno de 20 horas semanais.

Carolina, 29 anos, casada, mãe de um filho, é professora de Educação Artística há sete anos. Leciona em quatro escolas municipais, com uma carga horária de 41 aulas semanais, o que corresponde a 21 turmas de 1ª a 8ª série. Além disso, atua no sindicato dos municipais de Pelotas. Ser professora de Educação Artística foi uma escolha fácil, em decorrência de já ter cursado Magistério no ensino médio. O desejo de superar as suas antigas professoras de Educação Artística foram fatores determinantes para esta opção:

(...) sempre tive aulas péssimas de Educação Artística, eu me lembro que era desenho livre, desenho livre, desenho livre, ou, senão, aquele desenho mimeografado... Então, quando eu comecei a fazer o magistério, eu tive uma outra visão da Educação Artística...

Outros fatores apontados foram a oportunidade que o curso de Educação Artística oferecia de cursar quatro semestres de expressão cênica, que satisfazia a grande paixão da professora pelo teatro, além da influência de amigas que faziam a mesma opção no vestibular.

Angélica, solteira, 57 anos, trabalha como professora de Educação Artística há 33 anos. Aposentada, voltou a prestar concurso e, atualmente,

leciona em uma escola da rede estadual de Pelotas, com carga horária em torno de 20 aulas semanais. Afirma que foi levada para a arte aos quinze anos, não sendo propriamente sua a escolha de ser professora de Educação Artística, mas quase uma imposição:

(...) eu tinha uma colega que foi fazer Escola de Belas Artes. Cheguei em casa e comentei com a minha mãe: “Olha, fulana tá fazendo Escola de Belas Artes”. Rodei aquele ano, e tive que repetir, e a minha mãe, sem me dizer nada, foi lá na Escola de Belas Artes e fez a minha matrícula.

Após um curso de Desenho e Artes Aplicadas, e já lecionando, a professora fez o curso de Licenciatura Curta em Educação Artística, e a Licenciatura Plena, com habilitação em Desenho.

Concluindo este panorama de escolhas, *Aparecida*, 47 anos, casada, 3 filhos, leciona há 24 anos, sendo que há 10 anos como professora de Educação Artística (está há 20 anos na mesma escola municipal). Com treze turmas e uma carga horária correspondente a 26 aulas semanais, complementa as aulas de Educação Artística com algumas aulas de Matemática. No ensino médio, cursou Magistério e, mais tarde, Licenciatura Curta e Plena em Educação Artística - Habilitação em Artes Plásticas. A família não teve influência nesta escolha:

(...) eu não tive nada em casa que pudesse me influenciar. Meus pais não tinham conhecimento nenhum, eu era a mais velha, então não tinha modelo para seguir. Eu sempre gostei, e eu acredito que se revelou a minha tendência no Magistério, quando eu fui apoiada por alguns professores.

De certa forma, muitas destas falas demonstram que as entrevistadas encaram a Licenciatura em Educação Artística, desde a sua escolha, como um curso de menor importância, que exige menos seriedade. É a segunda opção, não a mais desejável, surgindo como a opção possível após tentativas frustradas em outros campos profissionais, como Arquitetura. Esta, que

também lida com a linguagem visual mas que, no entanto, é reconhecida como uma profissão mais nobre, respeitada e prestigiada socialmente e, conseqüentemente, melhor remunerada, seria a primeira escolha. O desprestígio da arte como área de conhecimento específico na escola, e do magistério como profissão, acabam produzindo uma combinação que dificilmente escapa do rótulo da **desvalorização**, o que acaba sendo bastante ressaltado na fala das professoras.

De acordo com Ana Mae BARBOSA (1978:39), o ensino de arte nos Estados Unidos e no Brasil foi destinado, originalmente, à formação de jovens moças da classe alta, para o “mercado do casamento”:

O conceito de ensino de Arte como adorno firmou-se quando foi estabelecido nos programas de escolas para moças da alta classe nos Estados Unidos, nas primeiras décadas e, no Brasil, na segunda metade do séc. XX. No Brasil, a idéia comum era a de que o estudo da Arte “ameigaria o caráter”, refinaria a sensibilidade da mulher, além do que, através da prática da Arte, ela assimilaria os princípios elementares da estética, tão úteis à vida feminina, desde o arranjo da toilette até a formação interior da casa, o efeito decorativo dos móveis, tapeçarias, tapetes e sobretudo, a boa escolha de objetos, estatuetas e quadros.

Talvez alguns resquícios desta educação para “moças” tenha permanecido de alguma forma, tanto no modo como esta atividade é encarada por algumas professoras, como pela sociedade em geral. Considerada muitas vezes como um “babado”, um *hobby*, um curso “espera-marido” ou um capricho feminino, o curso de Licenciatura em Educação Artística acaba sendo visto como um curso realmente mais fácil, uma opção de curso superior que não demanda tanto estudo e esforço, o que, em determinados casos, é reforçado pelos próprios docentes dos cursos de formação. É o que, de certa forma, afirma esta outra professora:

(...) se alguém quer fazer um cursinho, uma licenciatura, para ter alguma coisa para fazer, e que realmente não está a fim de encarar, não tem a ver com o seu gosto, não vai escolher uma licenciatura em Matemática, em Física. Com certeza vai escolher em Artes, em Geografia, História, essas matérias que são tidas como...mais fáceis. Mais fáceis não, mas até que exigem menos raciocínio que Matemática.

(Flora)

A maioria das professoras relata que foram, de alguma maneira, influenciadas na sua opção de serem professoras de Educação Artística. Elas citam a influência de amigas, tias, professoras, mães. Com algumas exceções, quase sempre são mulheres que acabam influenciando esta escolha. Uma escolha que acaba sendo cristalizada com o tempo, quase sem perceber, consolidando-se e acomodando-se no decorrer dos anos de prática.

Que outros fatores são determinantes nesta escolha? Um curso mais “fácil”, mais agradável e menos técnico? Um curso mais feminino? Apesar de não transparecer explicitamente nos depoimentos, a “escolha” por Educação Artística e a renúncia a um curso mais técnico e mais “difícil”, pode estar fortemente ligada ao fato desta profissão pertencer, de certa forma, a um universo feminino, no qual a adaptação é mais fácil. Maria Madalena Silva de ASSUNÇÃO (1996: 12) fala sobre a “ilusão da escolha”, citando o magistério primário como uma “escolha” eminentemente feminina:

De muito distante aprendemos, e permanece viva a sintonia entre professora-mulher-feminino. Ao ‘escolher’ ser professora, parece que estaríamos juntamente, e subjetivamente, escolhendo o ‘ser feminino’, ou não ‘escolhendo’ profissões ditas femininas, estaríamos colocando em risco o ‘ser feminino’.

Embora este estudo não esteja tratando especificamente sobre o magistério primário, é possível fazer as mesmas relações na análise da escolha que alia magistério e arte. Com certeza, é preciso relativizar esta análise quando percebe-se que há muitos outros fatores, muitas vezes frutos do acaso, que levam a escolha de uma ou outra profissão. O fato é que o

componente curricular Educação Artística, dentre os demais no currículo, é o que mais tem atraído professoras mulheres, principalmente no ensino fundamental e, coincidentemente ou não, em geral é um dos componentes curriculares mais desvalorizados na escola.

Segundo Fúlvia ROSEMBERG (1982: 50), as mulheres têm preferência por cursos que sejam impregnados de conteúdos humanísticos, que caracterizam-se como sendo profissões tipicamente femininas: magistério (primário e secundário), enfermagem, artes. Enquanto isso, os rapazes seguem preferencialmente cursos técnicos. Em 1974, segundo dados da autora, o trinômio Ciências Humanas, Letras e Artes é responsável por 70% das matrículas femininas no ensino superior no Brasil.

Analisando dados recentes da lista de aprovados no vestibular da UFPEL (Universidade Federal de Pelotas), de 1997²⁸, verifica-se que as licenciaturas são os cursos mais procurados entre as mulheres. Entre as licenciaturas de cunho mais humanístico, a presença das mulheres é preponderante: Pedagogia (100%), Letras - Hab. Português/ Francês (100 %), Licenciatura em Educação Artística - Hab. em Artes Plásticas (87,5 %). Já na Licenciatura em Física, a presença feminina restringe-se a 24%.

Fúlvia ROSEMBERG (1982:65), analisando a opção profissional feminina, comenta:

(...) nada mais estratégico que, tendo a possibilidade de freqüentar a escola, a 'opção feminina' seja por cursos flexíveis. Cursos que por sua generalidade, não tecnicidade, não especialidade, permitam um leque alternativo de 'opções' profissionais, mesmo que elas impliquem em subemprego: aulas particulares, intérprete, secretária, jornalista, professora, recepcionista, pesquisadora, etc.

A questão que se coloca na análise destas “escolhas” e “renúncias”, é o que isso implica na construção da imagem destes cursos, predominantemente

²⁸ Dados do COPERV (Comissão Permanente do Vestibular), da Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul.

femininos. A falta de prestígio social, de “*status*” é algo flagrante. Mera coincidência? Acredito que não. O magistério, gueto feminino por excelência, acaba constituindo na formação docente para o ensino fundamental e médio, “subguetos”, que incluem o componente curricular Educação Artística, especialidade feminina, e que, não por acaso, é considerado de menor valor na hierarquia curricular da escola, o que é reforçado através das falas registradas nas entrevistas.

É importante ressaltar que aqui falamos de uma escolha específica dentro de um ambiente que aparenta ser feminino por excelência: a escola. Guacira LOURO (1997:88-89) nos alerta para um aspecto contraditório: qual o gênero da escola?

Ora, respondem imediatamente alguns/as, a escola é feminina, porque é, primordialmente, um lugar de atuação de mulheres - elas organizam e ocupam o espaço, elas são as professoras; a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas. (...) Ao contrário, dizem outras/os, a escola é masculina, pois ali se lida, fundamentalmente, com o conhecimento - e esse conhecimento foi historicamente produzido pelos homens.

O feminino e o masculino se interpenetram nas escolhas e renúncias profissionais; na seleção de conteúdos que valorizam os gênios e mestres da arte, invariavelmente masculinos; no discurso aparentemente neutro de professoras que pouco refletem sobre a sua condição feminina. Ainda concordo com Guacira LOURO (1997:89), quando diz: “O que fica evidente, sem dúvida, é que a escola é **atravessada pelos gêneros**²⁹; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino”.

Da mesma forma o ensino de arte na escola, materializado no componente curricular Educação Artística, também é atravessado pelos gêneros, e qualquer análise mais profunda do seu papel na educação escolar deve levar em conta estas reflexões.

²⁹ Grifos da autora.

Aprendendo a ser professora

O espaço do curso de formação

Como se aprende a ser professora/professor? Quem a/o forma? O que a/o forma? A formação acontece apenas nos bancos acadêmicos? Como configuram-se/formam-se estas/estes professoras/professores em direção a “forma” de professora/professor de arte? Que forma/fôrma é esta? O que querem os cursos de formação de Educação Artística? O “arte-educador”, ser abstrato, inócuo, acéfalo, assexuado? O “professor de Educação Artística”, decorador da escola, polivalente, confuso, perdido entre o saber da/do artista e o saber da/do educadora/or? Talvez estas questões não tenham respostas imediatas, e provavelmente muitos cursos de formação nunca pensaram na possibilidade de refletir a respeito. O fato é que muitas pessoas entram e saem destes cursos, “formam-se” e estão espalhados em milhares de escolas por todo o país. Dentre estas, dez professoras/pessoas/narradoras refazem em entrevistas suas trajetórias de vida e formação ligadas ao binômio arte e educação. Antes de serem professoras de arte, elas são pessoas...

Os cursos de formação de professoras/es em geral, e especificamente o curso de Educação Artística do qual originam todas as professoras entrevistadas³⁰, minimizam o fato de que estão formando pessoas, não apenas profissionais. Jennifer NIAS³¹ diz: “*O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor*”. Refletindo sobre essa afirmação, Antônio NÓVOA³² adverte:

³⁰ Curso de Licenciatura em Educação Artística (Habilitações em Artes Plásticas, Desenho e Música), do ILA - Instituto de Letras e Artes, UFPEL - Pelotas, RS.

³¹ Apud NÓVOA, 1992:25.

³² NOVOA, 1992: 25.

Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Os cursos de formação propiciam, muitas vezes, alguns saberes fragmentados, esperando que façam algum sentido, por si próprios, na prática, sem proporcionar às futuras/os professoras e professores nenhum tipo de reflexão sobre estes saberes. A dimensão pessoal do sujeito que desencadeará o processo de ensino/aprendizagem em arte é desprezado. A formação não-reflexiva, fragmentada, desconectada da vida das professoras e da realidade da prática pedagógica provoca um grande vazio. Afinal, que professora sou? O que devo ensinar? Que quebra-cabeças é esse que pretende unir arte e educação? Estas e outras são algumas questões surgidas no confronto com a prática, que demandam soluções imediatas: as alunas e os alunos não podem esperar.

Angel Pérez GOMEZ (1992: 98-100), analisando os processos de formação de professoras/es na Espanha, reconhece que esta formação está impregnada de uma concepção linear e simplista dos processos de ensino, baseada num modelo de racionalidade técnica e instrumental que abrange um componente *científico-cultural*, no qual o conhecimento do conteúdo a ensinar é assegurado; e um componente *psicopedagógico*, no qual se aprende como atuar eficazmente na sala de aula. Este esquema rígido, como acontece no Brasil, é insuficiente diante da prática cotidiana. Esta racionalidade técnica tem os seus limites:

De um modo geral, na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se apresentam frequentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes. (...) O que não podemos é considerar a atividade profissional (prática) do professor, como uma atividade exclusiva e prioritariamente técnica. É mais correto

encará-la como uma atividade reflexiva e artística, na qual cabem algumas aplicações concretas de caráter técnico.

Os cursos de formação, de um modo geral, isentam-se das “preocupações” práticas, preferindo encastelarem-se em uma teoria por demais distante da realidade das salas de aula. Valorizam o *“professor como técnico-especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico”* e não vislumbram *“o professor como prático autônomo, como artista que reflete, que toma decisões e que cria durante a sua própria ação”*³³.

Aprende-se, na prática, a ser professora de Educação Artística. Na escola pública, a professora descobre o quanto não sabe sobre a sua prática pedagógica ou educativa. Desqualificada, como os demais colegas de outras áreas, precisa lidar com diferentes saberes no seu cotidiano: o saber específico em arte, o saber pedagógico, o saber da/do aluna/o e o seu próprio saber, advindo da experiência. Podemos culpá-las, se esta articulação não está sendo bem feita? Talvez procurar culpadas/os não traga soluções. Precisamos exercitar nosso olhar investigativo sobre estas questões, buscando compreendê-las e superá-las. Neste olhar, sem dúvida precisamos levar em conta que as protagonistas da prática educativa em arte que investigamos, são sujeitos que *“têm uma existência real, têm sexo, têm um patrimônio biológico, pertencem a uma raça/etnia, a uma geração, compõem uma classe social”* (Denice CATANI et al., 1997:38).

Neste sentido, as professoras entrevistadas geralmente avaliam a sua formação como insuficiente, principalmente no que diz respeito à formação pedagógica. Segundo elas, as disciplinas artísticas não têm nenhum vínculo com as disciplinas pedagógicas e com a realidade com a qual irão se deparar em sala de aula. O curso de Educação Artística mostra-se ambíguo, flutuando entre o saber profissional do artista e o saber profissional da/do docente. O

³³ Angel GÓMEZ, 1992:96.

intercruzamento destes saberes acontecerá, geralmente, apenas na prática de sala de aula:

(...) as matérias pedagógicas não têm muita relação com o ILA, a coisa parece que é meia desvinculada (...) essa questão toda que a gente fala, que é arte-educação e tudo isso, na faculdade não se viu nada. *(Gabriela)*

Mas eu acho que ainda o ILA tem que trabalhar mais a parte dos professores, essa parte mais prática, mais do dia-a-dia. Nós trabalhamos, lá no ILA, com materiais muito bons, e na realidade, na prática, nós temos que improvisar, nós temos que estar sempre criando. *(Angélica)*

O que a gente aprende bastante no curso são técnicas, são coisas que eu desconhecia, por exemplo, dentro da história da arte mesmo, (...) mas como dar esse tipo de coisa é que o curso de Educação Artística deixa muito a desejar. *(Carolina)*

(...) eu saí da faculdade com uma mão na frente e outra atrás (...) não existia essa mistura, o professor de Educação Artística. A Faculdade de Educação era separada do ILA. Lá era para tu seres artista, tu tinhas que fazer aquelas coisas de artista, coisas que tu nem sabias direito o que tinha que fazer. (...) a Faculdade de Educação era separado, não existia uma preparação do professor de Educação Artística, coisa que depois tu vais ser, e daí, tu ficas perdida, como é que tu vais juntar o que tu tinhas, as duas coisas? *(Januária)*

Sem a teoria, claro, não saberia me safar de diversas situações, mas o meu dia-a-dia mesmo, a construção do meu dia-a-dia na sala de aula, ali com o meu aluno, de pouco ela me vale, me vale como conhecimento próprio, mas quanto ao restante, não. Porque, infelizmente, está muito aquém da realidade. *(Bárbara)*

Uma das professoras também apontou ausência e/ou deficiências em conteúdos específicos de arte, tais como estética e história da arte contemporânea, conhecimentos abrangentes e atuais que proporcionariam maior mobilidade dentro dos conteúdos a serem trabalhados em Educação Artística, mesmo que não fossem trabalhados diretamente com as/os alunas/alunos. Eglê FRANCHI, (1995: 66) afirma:

(...) o professor não deve saber somente o que vai ensinar, como se a qualidade de suas aulas dependesse da qualidade da “cópia-xerox” do ensino que recebeu. Ao contrário, a qualidade do ensino depende de um sistema de conhecimentos muito mais amplo, para que o professor possa entender melhor o que dá sentido e função ao que ensina.

O abismo entre teoria e prática é uma queixa constante nas falas. Além dessa falta de conexão entre aspectos teóricos e práticos da realidade dentro da universidade, cada indivíduo tem a sua leitura própria dos fatos. A teoria reverbera diferentemente em cada pessoa, que conta com repertórios culturais, teóricos e imagéticos diversos. A/o professora/professor lida com os conceitos teóricos a partir do seu ponto de vista pessoal. Sendo assim, menosprezar a dimensão pessoal no processo de formação docente é um grande erro, que vem sendo cometido freqüentemente. Segundo Luigi PAREYSON (1984:160): *“Não consegue ler a poesia quem, ao lê-la, não a sonoriza interiormente, isso é, não a proferir dentro de si”*. Da mesma forma, para o conhecimento ser válido, precisa sonorizar, reverberar, ecoar dentro de nós mesmos para adquirir significado. De outra maneira, não passa apenas de letras aleatórias em livros mortos... Neste sentido, concordo com as afirmações de Denice CATANI et al. (1997:34):

(...) as concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional.

Outro problema levantado é a falta de identidade do curso, considerado marcadamente polivalente. O curso de Educação Artística reflete o perfil instituído pela Lei 5692/71. Esta lei, derivada de um acordo oficial (MEC-USAID), incentivou a polivalência no ensino das artes que, na verdade, segundo Ana Mae BARBOSA (1989: 22) *“é uma versão reduzida e incorreta do princípio da interdisciplinaridade, ou artes relacionadas, muito popular nas escolas americanas...”*. Desta maneira, o curso de Licenciatura em Educação

Artística apresenta uma grade curricular que abrange conhecimentos em diferentes linguagens artísticas. Nos dois primeiros anos do curso há disciplinas de artes plásticas, música, desenho técnico e teatro, o que, segundo uma das professoras, prejudicaria um aprofundamento maior na sua área de conhecimento específico, ou seja, artes plásticas:

Eu achei sempre muito duvidoso, achei que a questão das artes plásticas tinha que ser mais bem trabalhada. Eu não aceito essa história de tu trabalhares junto com alunos do curso de música, de tu trabalhares junto com o aluno do desenho técnico,(...) uma área é uma área, a outra é a outra, tem que ser bem definido. Eu acho que, para a gente se definir profissionalmente, a gente tem que ter uma segurança dentro do curso de artes. (*Rita*)

O tempo e o espaço de professoras em formação

A formação das professoras não acaba com a conclusão do curso de licenciatura. Pelo contrário, é a partir daí que as professoras tomam forma, configuram-se diante das questões cotidianas. Professoras de escolas públicas em formação: qual o tempo e o espaço para a teoria, para a troca de experiências, para o aperfeiçoamento pessoal?

Segundo as falas, a relação das entrevistadas com a teoria é distante. A leitura de livros, geralmente supre apenas as necessidades imediatas para desenvolver conteúdos em sala de aula. O verbo ler, freqüentemente é conjugado no passado: “*Antes, eu devorava livros e livros, hoje, eu não consigo ler, é difícil*”. (*Carolina*); “*Eu não tenho lido ultimamente sobre Educação Artística, eu ando meio parada*” (*Gabriela*).

As razões apresentadas para a pouca leitura são: falta de motivação, falta de tempo, excesso de carga horária, falta de discussão com outras pessoas etc. Foram citadas autoras como Fayga Ostrower, Ana Mae Barbosa, Edith Derdyk, e as revistas *Nova Escola* e *Super Interessante*:

Leitura, também não faço. Não faço, é muito difícil. Sinto necessidade de maiores leituras, mas também falta tempo, faltam livros, também. Eu sei que se fosse procurar em outras fontes - bibliotecas, alguma coisa - eu conseguiria, mas também não tenho feito. (*Aparecida*)

(...) eu saio cedo de casa, para dar aula numa escola; vinte para as oito, chego na escola e meio-dia estou chegando desta escola, para chegar uma e quinze na outra escola, e saio lá pelas quatro horas, quatro e meia, dependendo do horário que eu fizer, depois venho para o turno da noite. Então, quando dá, eu leio. Mas eu não leio muito. (*Rita*)

Na verdade, esta questão da pouca (ou nenhuma) leitura nos remete a uma problemática mais ampla. Por que as professoras não lêem? É apenas por falta de tempo e dinheiro? Com certeza, estes são fatores fundamentais, mas que devem ser somados, ainda, ao contexto desgastante vivido, principalmente, nas escolas públicas. Sem dúvida, há um “mal-estar”³⁴ generalizado, um certo desânimo e apatia permeando as falas das professoras. Isto explicaria a relação um tanto “fria” com o conhecimento? Eglê FRANCHI (1995:35) comenta o fato de que as/os professoras/es também foram afetadas/os, tanto como seus alunos e alunas, por uma “redução cultural”. Tal como estas/es, as professoras/es, na sua grande maioria, também passaram por dificuldades decorrentes da crise educacional. Como os cursos de formação lidam com essas questões? A julgar pelo depoimento das professoras, deixam muito a desejar.

Denice CATANI et al. (1997:36-37) observaram, em trabalho realizado com formação de professoras/es, alguns mal-entendidos e ambigüidades a respeito da relação teoria/prática, levando professoras/es a manifestarem duas atitudes correlacionadas, e da mesma forma contraproducentes:

³⁴ José M. ESTEVE (1995:98) a respeito da expressão “mal-estar docente” diz o seguinte: “A expressão *mal-estar docente* (malaise enseignant, teacher burnout) *emprega-se para descrever os efeitos permanentes de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada*”. Ainda segundo este autor, a mudança social refere-se a passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massa, o que implica um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos. Apesar do autor estar falando de uma realidade educacional específica, a europeia, é possível fazer várias associações com o que tem ocorrido com nossos professores e professoras.

(...) de um lado, eles alimentam uma expectativa desmedida em relação às teorias, esperando um tipo de suporte metodológico ao qual estas não podem corresponder. De outro, quando se vêem diante de problemas práticos de difícil solução, são tomados por total descrença em relação à teoria. Todavia, é preciso considerar que essa visão assim dicotomizada não ocorre por acaso. Ela explicita valores que se instalaram no universo escolar através de muitos tipos de práticas, relacionados a diferentes tipos de saberes, uns mais legítimos que outros, e de cujos domínios depende a pertença dos indivíduos às diferentes esferas e hierarquias sociais. Tal visão é, deste modo, produzida através de relações sociais que se desenvolvem no âmbito da cultura escolar, que favorece e fermenta a circulação de valores que engendram e são engendrados por representações sobre as práticas docentes.

Uma das professoras entrevistadas manifesta em sua fala esta descrença com a teoria que, segundo ela, é completamente desvinculada da prática que realiza em aula:

(...) realmente, do curso a gente não sai com prática para lecionar, a gente sai com um pouco de matéria teórica, e nada nas mãos para ensinar para as crianças, para colocar em prática. Porque a teoria a gente sabe, aqueles planos todos, mas o que tu vais fazer na prática para ensinar para as crianças, para ter proveito... Porque não adianta tu entrares assim na sala de aula, e ensinar aquela teoria que é muito bonita, mas para eles não serve para nada. Então, tem que ensinar, tem que relacionar a arte com o dia-a-dia deles, com a história de vida que eles têm, como alguma coisa que eles possam aprender, e sair da sala de aula, e dizer: “olha, a professora ensinou isso eu vou fazer isso em casa, ou eu vou contar para o meu irmãozinho, eu vou contar para os meus pais”, ou vai ligar a televisão e vai relacionar aquilo com o que ele aprendeu em aula. E isso eu não aprendi na faculdade, isso a gente não aprende. (Beatriz)

Em relação a participação em eventos da área de Educação Artística, as professoras revelam que não participam com muita freqüência, principalmente em se tratando de eventos fora da cidade. Apesar disso, avaliam que esta participação poderia ser importante para o aprimoramento do seu trabalho, mesmo que nem sempre eles correspondam exatamente a suas necessidades. As professoras, em geral, não se sentem atualizadas em relação ao saber específico de arte, e às questões pedagógicas:

(...) eu tenho perdido muito com isso, não tendo participado desses encontros, eu perco esse lado da atualização. (**Carolina**)

Alguns cursos que fiz me davam as técnicas, e eu não estava procurando as técnicas (...) não tinha reflexão sobre o trabalho e queria uma questão assim (...). (**Gabriela**)

A arte mudou, eu estou ainda trabalhando com coisas antiquadas dentro da arte. Então, a sociedade tem várias exigências novas, está mostrando coisas novas para gente e a gente não tá sabendo como aproveitar isso aí. (**Flora**)

Mas, é mais uma coisa. Sempre nesses cursos e encontros, a gente desperta para umas coisas e sai mais renovada. Eu acho importante a gente, toda hora, estar se encontrando, até mesmo para trocar idéias entre o grupo, rever os colegas, ver o que está acontecendo, e ver até que o trabalho da gente tá bom. (*Maria*)

Também a participação em atividades culturais, fora do trabalho da escola, não é comum à maioria das entrevistadas. Cinema, teatro, visitas à exposições, são atividades um tanto distantes do cotidiano destas professoras. As razões apontadas são falta de tempo e dinheiro:

(...) faz um tempão que eu não vou ao cinema, faz menos que eu vou ao teatro (...) acho que ir ao teatro uma vez no ano não quer dizer que a minha relação com a arte esteja boa... (**Carolina**)

Não tenho ido a quase nada. Desde que assumi a direção da escola, não sobra tempo para mais nada. (**Gabriela**)

Poucas professoras mencionam algo sobre uma produção artística própria. Uma delas aponta a sua experiência artística como importante apenas para o seu prazer pessoal, desvinculado da sua atividade como professora. Outras, apontam a rotina desgastante do trabalho docente como principal empecilho à prática artística:

A gente entra numa rotina que acaba desgastando e, aí, vai ficando meio que..., não sei se é pessimista, sei lá, aquele ânimo que no início a gente tem de estar em tudo, de estar indo sempre ao cinema, teatro, em exposições, sempre correndo atrás. Chega um ponto que, por essa rotina desgastante que a gente vive, acaba meio que esmorecendo. Mas agora eu quero ver se retomo, inclusive a minha prática, que faz tempo que não desenvolvo, que não pratico. (*Maria*)

No entanto, embora não as entendam como uma produção artística, algumas professoras exercem outras atividades criativas e artísticas fora da escola. *Carolina* realiza decoração de festas infantis, confeccionando em isopor personagens coloridas extraídas de histórias em quadrinhos. *Aparecida* revelou na entrevista ter uma habilidade muito grande em trabalhos manuais. Provavelmente, muitas destas mulheres ocupam seu tempo livre fazendo trabalhos manuais como tricô, crochê, bordado, costura, atividades vistas como tipicamente femininas, consideradas menores (ou não-arte), configurando a *hiddenstream art* (arte da corrente escondida), que nos fala o texto de Georgia COLLINS e Renee SANDELL (1987).

Como vimos, a falta de tempo é uma alegação constante para a não participação em práticas culturais realizadas fora da escola, em eventos e cursos de atualização, e para a falta de leitura. Porém, é preciso que tentemos entender um pouco melhor de que é feito este tempo: qual é o tempo das mulheres? Durante muito tempo, a principal função e destino das mulheres, principalmente aquelas pertencentes às classes privilegiadas³⁵, foi o de ser mãe e dona de casa. Quase beatificadas como as “rainhas do lar”, excluídas das decisões fora do âmbito doméstico, por muito tempo confundiram-se com o espaço privado. Embora este quadro tenha já se modificado bastante, e as mulheres tenham, cada vez mais, conquistado espaço no mundo público, as

³⁵ Rachel SOIHET (1997:367) em artigo sobre as mulheres pobres e violência no Brasil urbano do início do séc. XX, alerta para as características particulares das mulheres pertencentes às classes sociais diferentes: “Apesar da existência de muitas semelhanças entre mulheres de classes sociais diferentes, aquelas das camadas populares possuíam características próprias, padrões específicos, ligados às suas condições concretas de existência. Como era grande sua participação no ‘mundo do trabalho’, embora mantidas em posição subalterna, as mulheres populares, em grande parte, não se adaptavam às características dadas como universais ao sexo feminino: submissão, recato, delicadeza, fragilidade. Eram mulheres que trabalhavam e muito, em sua maioria não eram formalmente casadas, brigavam na rua, pronunciavam palavrões, fugindo, em grande escala, aos estereótipos atribuídos ao sexo frágil”.

tarefas domésticas continuam, em grande parte, sob sua inteira responsabilidade. O trabalho fora de casa não as isenta do seu “verdadeiro” papel feminino.

Qual é o tempo da mulher? Existe um tempo da mulher, ou é um tempo dos filhos, do marido ou companheiro, da limpeza da casa, das roupas lavadas e passadas, do almoço e do jantar? Durante a realização das entrevistas, alguns acontecimentos contribuíram para a compreensão de que o tempo da mulher nem sempre é só dela. Duas das entrevistas foram realizadas com a presença dos filhos pequenos das entrevistadas, que a todo momento interrompiam a gravação solicitando a atenção de suas mães. E aí, onde fica o tempo para o estudo, para o aperfeiçoamento profissional, para o lazer e cultura? Algumas falas revelam, quase nas entrelinhas, de que é feito o tempo das professoras:

Cinema, eu não vou, há muito tempo. Às vezes passa filmes, que a gente poderia ver no vídeo até em casa, mas a gente não tem tempo. Eu trabalhava até 60 horas, há um ano atrás, e **dona de casa, com 60 horas, não tem tempo de se sentar e assistir um filme, né?** (*Aparecida*)

(...) eu ando sem vontade de ler... (...) Eu acho que é tudo junto. Chegar em casa e o filho “mãe, vem cá”, e puxa de um lado. E domingo de tarde quando eu tenho tempo de ler, o marido está em casa, e tu tens que estar conversando com o marido, senão a tua vida conjugal vai para o *beleléu*. (*Carolina*)

(...) o meu filho faz um tratamento com uma fonoaudióloga. Ele tem várias trocas na linguagem, ele falou tarde, e eu faço um investimento em cima disso, por isso que eu trabalho 60 horas, porque é um tratamento caro. (*Bárbara*)

Uma amiga minha sempre diz: “tu tens que sair para fazer um mestrado”. Não, não vou, até porque tem coisas assim, adoraria sair para fazer, mas não posso dispor desses meus dois empregos, da grana para me sustentar, tenho um filho, e eu acho que nada justifica eu deixar de dar atenção para ele, a ponto de investir na minha vida profissional. Não tem um retorno que pague isso aí. (*Flora*)

Ainda, em relação a questão tempo, as queixas relacionam-se a falta de tempo para estudo, para aperfeiçoamento, para o preparo das aulas, para a correção de provas e trabalhos.

No que diz respeito ao papel dos órgãos públicos na formação das/dos professoras/es, acontecem apenas algumas iniciativas isoladas, por exclusivo interesse de alguns coordenadores da área. Em geral, o Estado e Município são omissos. As exigências são cada vez maiores, mas não há real preocupação com a criação de condições para a formação continuada das/dos professoras/es.

É um dever do Estado proporcionar educação ao aluno, à criança, ao adolescente. Porque o Estado define leis, normas e direitos da criança em geral, do estudante, mas não proporciona oportunidade para que os professores tenham condições de atender a essas novas exigências. Então, eles querem a sala de aula, todas as classes preenchidas, o aluno atuante em sala de aula, eles querem um professor consciente, um profissional capaz, atualizado, mas não nos dão instrumentos. Eles não nos proporcionam oportunidades para que isso aconteça. (*Rita*)

O problema maior é esse, a gente se sentir sozinha, a gente não ter apoio dentro da escola, não ter apoio de ninguém por trás da gente, do órgão oficial, que deveria estar apoiando a gente ali, a quem a gente pudesse pedir socorro. (*Bárbara*)

As professoras ressaltam a importância da prática de sala de aula para a construção do saber profissional. Segundo elas, aprende-se a ser professor/a na prática escolar cotidiana. Também destacam como sendo fundamentais para o crescimento profissional, os momentos de interação com outros colegas na escola e em reuniões promovidas ocasionalmente pelos órgãos públicos, como a Secretaria Municipal de Educação:

(...) a gente vai cada vez aprendendo mais, e isso aí é dentro do dia-a-dia, dentro da sala de aula mesmo (...) (*Carolina*)

(...) a minha experiência é o que me vale mais, o que eu fui conseguindo, assim, porque a gente vai conseguindo, batalhando... (*Bárbara*)

Eu procuro fazer a partir da minha experiência. A maneira de avaliar, a maneira de preparar os conteúdos fui construindo ao longo da minha experiência. (**Januária**)

(...) no dia-a-dia do nosso trabalho é que a gente está sempre aprendendo. (**Angélica**)

Portanto, geralmente a formação das professoras dá-se, na prática, de forma isolada, individualmente. Embora reconheçam a importância do trabalho e reflexão coletiva, as condições objetivas do trabalho na escola não as favorecem, pelo contrário. As professoras sentem-se sozinhas para tomarem as decisões do dia-a-dia. O desabafo de *Rita* é claro: “*Eu acho que a nossa formação é assim: é o que cada um consegue no tempo que sobra, e com muito esforço*”.

E a universidade? Qual a atuação da universidade na formação continuada destas professoras? A universidade, e no caso específico do curso responsável pela formação das/dos professoras/es de Educação Artística de Pelotas, forma profissionais para o mercado de trabalho, sem uma preocupação maior com o que realmente acontece na prática. As professoras revelam, nas suas falas, a necessidade de continuar mantendo contato com a universidade, após concluída a formação inicial, pois sentem-se sozinhas e perdidas perante os problemas que enfrentam³⁶.

Porque, na realidade, as pessoas lá dentro não sabem o que acontece no dia-a-dia da gente, nas escolas. Não sabem o que é a gente não ter nenhum material para trabalhar com as crianças (...) falta, para eles, ver qual é a nossa realidade. Porque as pessoas, lá dentro, estão se formando e ficando lá dentro, mesmo. Tem muita gente assim, lá dentro da universidade. E eles não estão indo lá, para a periferia, para as escolas da redondeza, para ver qual é a situação da gente. Ou, se vão, eu acho que fecham os olhos para a realidade do que acontece, ali fora.

³⁶ Em relação à atuação da universidade na formação continuada de professoras/es, especialmente de Educação Artística, é relevante o conhecimento da experiência realizada com professores estaduais em São Paulo, através de convênio CENP (Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas) e Universidades Estaduais, relatada por Célia ALMEIDA e Cláudia MARTIGNAGO (1988). O texto traz algumas reflexões em torno dos cursos de aperfeiçoamento e atualização, que proporcionam aos professoras/es universitários a oportunidade de detectarem os problemas, necessidades e anseios das/os professoras/es de Educação Artística em relação à sua prática docente, permitindo também, às/aos professoras/es de 3º grau, repensar a sua prática, redimensionando e estruturando seus conteúdos e metodologias, adequando o ensino de arte à atual realidade sócio-econômica e cultural do país.

(...) Porque quando tu estás lá dentro da escola tu estás sozinha, é assim que eu me sinto: sozinha, sozinha. Tu não tens ninguém para te dar apoio. (*Bárbara*)

Na análise de Eglê FRANCHI, a escola pública mudou, está mais abrangente, mais “democrática”³⁷. O número de pessoas que têm acesso à escola aumentou, apesar das inúmeras dificuldades. No entanto, a universidade, em geral, continua desconectada dos inúmeros problemas enfrentados nesta prática. Os cursos de formação de professoras/es (médios e universitários) não se deram conta “*da necessidade de um currículo compatível com os problemas levantados pela nova escola pública e democrática e com o novo perfil dos candidatos ao magistério*” (Eglê FRANCHI, 1995: 66).

O espaço da prática cotidiana: limites e possibilidades

O enfrentamento das situações angustiantes do cotidiano da escola pública reforça um certo sentimento de abandono. As professoras não foram preparadas para encarar estes problemas que, muitas vezes, adquirem contornos absurdos. Uma das professoras entrevistadas, para completar a pequena carga docente na escola, dá aulas de matemática para a 5ª série, embora sem formação nesta disciplina. Em outra escola de periferia, um CAIC³⁸, situado em um dos bairros mais pobres de Pelotas, as professoras de Educação Artística e de Educação Física suprem a falta de diversos

³⁷ Segundo esta autora: “*De fato, a nossa escola de primeiro grau não é mais a escola pública do passado: aquela era estritamente seletiva e preparava os alunos das classes dominantes para o ingresso nos graus superiores de ensino. Ou incorporava, das classes menos favorecidas, uns poucos destinados a preencher os papéis burocráticos e as tarefas de que as classes dominantes se servem; aquela, a escola de hoje, abriu-se ao ingresso de alunos das periferias sociais para se tornar uma ‘escola para todos’.* Esse ideal democrático, porém, não se realiza: a rede de ensino, em suas dimensões objetivas e organizacionais, está longe de absorver a totalidade da população; em seu projeto pedagógico, não aprendeu a lidar com a diferença econômica, cultural e lingüística que influi no desempenho de uma clientela que não tem as mesmas chances para acompanhar conteúdos estabelecidos para uma escola ainda idealizada sob parâmetros do passado. Por isso, a grande maioria dos estudantes que agora ingressa no ensino comum é excluída logo nos primeiros anos da vida escolar, pois, além de necessidades de um trabalho assalariado precoce, não vive em casa aquela cultura e linguagem que serão transmitidas e sistematizadas na escola” (FRANCHI, 1995:32-33).

³⁸ CAIC - Centro de Atendimento Integral à Criança.

professoras/es responsáveis pelas séries iniciais, lecionando a várias turmas, aleatoriamente. Que tipo de trabalho pode ser esperado dessas professoras?

(...) a universidade acaba largando as pessoas..., criam-se profissionais para uma realidade que não é a que existe. Isso aí tinha que ser trabalhado desde a universidade, para mostrar que a coisa não é bem como parece, quando a gente está lá dentro; que a coisa é bem difícil, mas que, mesmo assim, a gente não pode esmorecer... (*Maria*)

As expressões utilizadas por uma professora demonstram o quanto pode ser desesperador o trabalho na escola pública de periferia, revelando situações cada vez mais comuns e quase completamente ignoradas pelos cursos de formação docente:

Então, é algo de louco, quando tu saís parece que um bonde passou por cima de ti! Porque é exatamente assim que eu me sinto. (...) parece uma guerra. Porque os alunos são difíceis, principalmente lá, nesta escola. (*Bárbara*)

Como professoras de escolas públicas, as entrevistadas deparam-se, ainda, com outras questões cruciais. Dentre estas, os baixíssimos salários, somados a uma crescente pauperização do funcionalismo público, o grande “vilão” eleito pelos governos neoliberais que atualmente estão no poder³⁹.

Como não poderia deixar de ser, a temática salarial foi um ponto comum nas entrevistas, embora não o mais enfatizado. No caso específico das professoras municipais de Pelotas, estas enfrentam um constante atraso de seus salários, desde o início da nova administração na prefeitura, em 1997. Durante a realização do trabalho de campo desta pesquisa, aconteceram inúmeras manifestações dos docentes, pertencentes à rede municipal e

³⁹ Segundo Gaudêncio FRIGOTTO (1995: 85): “ *A idéia-força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, de qualidade e equidade. Desta idéia-chave advém a tese do estado mínimo e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito a estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação, transportes públicos etc. Tudo isto passa a ser comprado e regido pela férrea lógica das leis de mercado. Na realidade, a idéia de estado mínimo significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital.*”

estadual, em busca de melhores salários, mas sem resultados positivos. As professoras do Estado, congregadas no CPERS - Sindicato⁴⁰, decidiram, em uma assembléia com mais de 20.000 participantes, paralisar suas atividades por uma semana em maio de 1997. Voltaram às aulas depois deste período, e novamente paralisaram, desta vez por duas semanas. O piso da categoria é menor que o salário mínimo, e não há qualquer tipo de reajuste há dois anos. Apesar de novamente terem retornado às aulas, as professoras estaduais continuaram em estado de greve. O governo estadual ofereceu um “reajuste” de 5%. Nos meses de junho e julho de 1998, o sindicato realizou a Caravana em Defesa da Educação Pública e da Cidadania, que percorreu todo o Estado do Rio Grande do Sul, alertando a comunidade para os problemas enfrentados nas escolas públicas estaduais.

Sobre este aspecto, muitas teses comprovam, muitos discursos políticos inflamados proclamam: não há perspectiva de mudança a curto prazo na educação pública no Brasil enquanto as professoras e os professores não estiverem sendo valorizadas/os e remuneradas/os adequadamente. Não há nada de novo nestas afirmações, mas há a necessidade de reforçá-las:

(...) sem uma recuperação das condições de trabalho dos professores, nenhum projeto de reforma do ensino e de qualificação dos agentes dessa reforma poderá atingir plenamente seus objetivos. Só um Estado burocrático e politicamente desinteressado (na fixação de suas prioridades, apesar das declarações de princípios) faz vista grossa a esse fato e não assume os compromissos correspondentes. (Eglé FRANCHI, 1995: 20)

No entanto, percebe-se pouca mobilização dos principais envolvidos em torno dos movimentos de reivindicação por melhores salários. Das dez professoras entrevistadas, apenas três revelaram preocupações políticas e têm alguma atuação em sindicatos representativos da categoria.

A baixa remuneração das professoras as obriga a trabalhar em várias escolas, geralmente com uma carga horária altíssima em sala de aula, algo em

⁴⁰ Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul - Sindicato.

torno de 60 horas-aula semanais. O tempo para estudo, planejamento, e para convivência com os demais professoras/es no ambiente da escola é bastante limitado. As professoras estão sempre em sala de aula. Nestas condições de trabalho, como exigir um aprofundamento teórico maior, a reflexão sobre o próprio trabalho? As professoras, como numa linha de produção, são apenas engrenagens de uma máquina que não pode parar de funcionar:

É isso que me dificulta mais, a carga horária muito grande. Se tu fizeres menos, não compensa. Para fazer menos horas, eu prefiro partir para outra. Eu prefiro desistir da profissão e partir para outra coisa, porque não seria vantagem, financeiramente. E a maioria dos professores pensa assim, também; se esforçam por cumprir uma sobrecarga muito grande de horário para conseguir, financeiramente, uma compensação na profissão. **Certas coisas a gente tem que esquecer, porque não dá para fazer mesmo.** (*Rita*)

(...) realmente, às vezes tu preparas as aulas, dentro das próprias aulas. Porque o tempo é pouco. Quando tu tens uma folga, e dá para fazer isso, tu até consegues. Ou então, eu tenho que usar um período do meu domingo para fazer isso, que é o único dia que me resta. (*Barbara*)

Meu horário é preenchido totalmente com classe. Então eu acho que é sério esse problema, a falta de tempo do professor para buscar alguma coisa para reverter para o aluno. (*Aparecida*)

As intensas exigências de trabalho⁴¹ provocadas pelo excessivo número de aulas, problemas financeiros que fazem com que as professoras trabalhem em até quatro escolas, provocam um certo desânimo e apatia em relação a própria atualização profissional:

Realmente, literalmente, as pessoas desistem. Eu vejo assim, é muito desânimo, e a gente vai percebendo que fica desatualizada, que vai perdendo o campo da gente, que está perdendo de conhecer coisas, de trazer coisas novas... (*Rita*)

⁴¹ Michael APPLE (1995:39) chama este processo de “intensificação do trabalho docente”. Segundo ele: “A intensificação representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho das/os trabalhadoras/es educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo - desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, até ter falta total de tempo para conservar-se em dia com a sua área”.

A falta de material para o trabalho em sala de aula é um problema grave, principalmente tratando-se de Educação Artística, que para ser bem sucedida exige muito mais do que quadro-negro e giz. Este fator, sem dúvida, acaba afetando a prática pedagógica das professoras. Porém, esta acaba sendo uma questão secundária diante dos outros problemas, sendo já encarada como natural no cotidiano das escolas públicas. Muitas vezes, as professoras acabam contornando este problema criativamente, inclusive utilizando-se de verbas próprias, procurando viabilizar o seu trabalho através de outras alternativas que possam suprir a escassez de material das escolas e de recursos das/os alunas/os:

(...) se o professor de artes não andar com uma sacola, sempre trazendo material, procurando... O nosso aluno é muito carente, tem pouquíssima coisa, a gente aproveita o máximo que pode (...) então o professor tem que estar sempre cheio de materiais, ele tem que coletar o material. (*Aparecida*)

Há espaço para arte na escola? Que arte? Que espaço? Estas configuram-se como algumas das principais questões deste trabalho. Nas narrativas das professoras, a falta de espaço aparece constantemente como um dos principais problemas enfrentados. Não há espaço físico: a tão desejada sala de artes.

(...) no ensino da arte, há necessidade fundamental de uma sala ampla, com mesas adequadas, com espaço (...) O principal problema é espaço físico, nas escolas, para a Educação Artística. (*Angélica*)

Acho que o maior problema é falta de espaço. É grande esse problema. Tu queres fazer uma expressão com o aluno, um movimento na sala de aula, tu queres deixar com que eles sintam que na aula de Educação Artística eles têm a liberdade, tanto de ação, como de criar, e nós não temos esse espaço. (*Aparecida*)

Há algumas exceções. Algumas professoras conquistam o necessário espaço físico para as aulas de arte. Em algumas escolas, como os CIEPs⁴² e CAICs, este espaço é previsto na própria estrutura dos prédios. Mas, apesar de serem ilhas de excelência estrutural, se comparados às outras escolas públicas, estas escolas não revelam uma diferenciação pedagógica relevante, a julgar pelos depoimentos das professoras. O que confirma a idéia de que a conquista do espaço físico para as aulas de arte não é suficiente para garantir a qualidade das aulas, e a minimização dos problemas da área, tais como a sua marginalização no contexto escolar.

A discussão sobre a falta de espaço se amplia, quando pensamos em outros espaços negados à arte na escola: há pouco espaço curricular e espaço político para esta atividade. O ensino de arte ainda é visto com um certo preconceito, considerado menos importante que os outros componentes curriculares. A fala angustiada da maioria das entrevistadas sobre este assunto, atesta o quanto elas se sentem marginalizadas dentro das escolas.

Neste trabalho, enfatizo que os sujeitos que falam, pensam e angustiam-se sobre as suas práticas pedagógicas em arte não são neutros, e nem podem esconder-se no caldeirão generalizador da linguagem - são mulheres, e este fato importa muito, mesmo que ainda as próprias professoras não tenham sido despertadas para esta questão:

Da mesma forma que há um modo masculino de ver e conceber o mundo, entre as mulheres existe o que se pode nomear de uma “visão feminizante do mundo”, ou seja, um modo peculiar de enxergar, de conceber o mundo e suas relações, que é produto da internalização e da consolidação de valores, hábitos, crenças, modos de pensar e de ser, a que cada mulher está sujeita, e que constitui um trabalho que é processado durante toda a nossa existência. Tal processo dá-se de forma relacional, ou seja, é construído nas relações com o outro sexo (Denice CATANI et al, 1997:39).

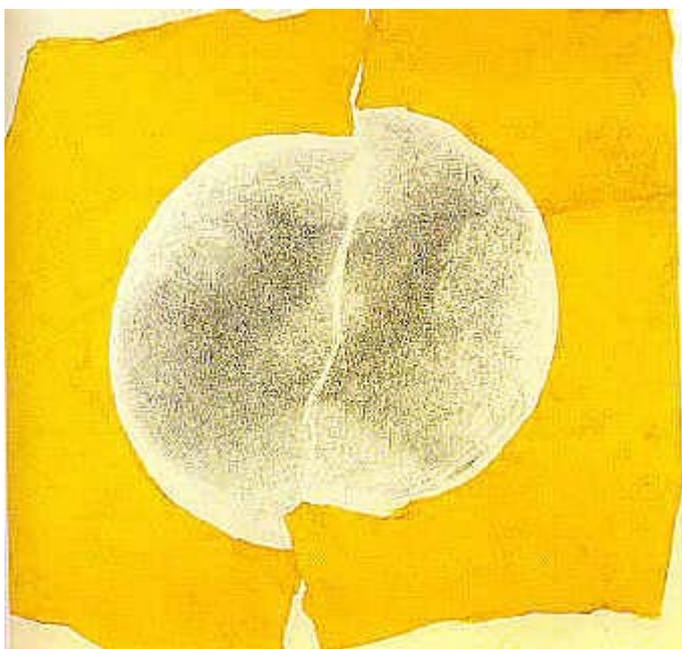
⁴² CIEP - Centro Integrado de Educação Pública.

As professoras de arte da escola pública (assim como as professoras e professores de outras áreas) descobrem-se como professoras em uma prática que revela inúmeras dificuldades. É preciso ter clareza desta questão nos cursos de formação docente (inicial ou continuada), nas pesquisas da área, nos textos produzidos sobre ensino de arte. No entanto, penso que as falas e desabaços em tom pessimista (e, talvez, realista) não podem nos fazer crer que a escola pública é feita apenas de impossibilidades:

*Quando uma escola pública local se deixa perder pela incompetência, pela indiferença ou pelo desespero, deveríamos ficar de luto, porque se trata da perda de um local particular de possibilidade. Quando a própria educação pública é ameaçada, como agora, pelo cinismo e pelo desleixo, pela fria atenção do mercado e pela perda da imaginação cívica – quando isto acontece, **precisamos reunir o que a sala de aula pode nos ensinar, articular aquilo que nós aprendemos, proclamá-lo bem alto e bom som e conservá-lo bem próximo do coração**⁴³.*

⁴³ Mike Rose. Apud Gustavo FISCHMAN, 1998: 64. Grifos meus.

Percebendo o espaço : concepções/imagens de arte e ensino de arte



Um homem dos vinhedos falou, em agonia, junto ao ouvido de Marcela. Antes de morrer, revelou a ela o segredo:

- A uva - sussurrou - é feita de vinho.

Marcela Pérez-Silva me contou isso, e eu pensei: Se a uva é feita de vinho, talvez a gente seja as palavras que contam o que a gente é.

Eduardo Galeano

Arte e ensino de arte: do que falam e pensam as professoras de arte

Educação Artística é considerada pelas entrevistadas como o componente curricular que mais proporciona a formação de pessoas críticas, de sentido aguçado, perspicazes, observadoras do mundo a sua volta. Dentre os aspectos mais enfatizados sobre o que é importante ser trabalhado no ensino de arte, está a **percepção** do mundo através da compreensão das imagens que nos cercam:

É ver o mundo, é enxergar as coisas que estão à volta da gente e conseguir decodificar as coisas que aparecem na frente da gente: os símbolos, as imagens, o que isso passa para a gente. Então, acho que temos que trabalhar a percepção. Mas uma percepção que passe do momento de simples observação e reconhecimento da realidade que está em torno, para uma crítica daquilo que a gente está vendo. (...) Eu acho que é uma linguagem a ser explorada, e que a grande coisa da arte é essa aí: é te desenvolver a percepção, e te dar instrumentos para fazer a leitura do teu mundo, do que está à tua volta. (*Rita*)

(...) os alunos vão se descobrir, vão descobrir através da arte o próprio pensamento, e vão poder assimilar o que está acontecendo no mundo,

o conhecimento teórico através do que eu estou ensinando para eles. Então, eu acho que a arte é extremamente importante para o aluno, sem ela não há como o aluno viver, embora queiram o contrário.
(*Bárbara*)

A teoria do desenvolvimento da percepção através do ensino de arte, divulgada através do livro de Rudolf Arnheim, *Arte e Percepção Visual*, publicado pela primeira vez no Brasil em 1980, tem forte influência na escola. Sofrendo influências de educadores, psicólogos e historiadores de arte, ARNHEIM (1992: Introdução) procura demonstrar que “a capacidade de relacionar-se com a vida artisticamente não é privilégio de alguns especialistas dotados, mas uma possibilidade que têm todas as pessoas normais, a quem a natureza favoreceu com um par de olhos”.

As entrevistadas ressaltam a importância de relacionar a aprendizagem da arte com a vida das/dos alunas/os. Esta relação arte/vida é constante nas entrevistas. O ensino de arte proporciona, segundo a maioria delas, uma possibilidade de ampliação da percepção dos alunas/os na leitura do mundo:

(...) eu tenho a visão de que arte, principalmente com o meu aluno, é essa relação com vida. Para mim arte é vida. E então, é nesse sentido, no momento que tu passas a perceber, a sentir, a compreender as coisas, tem uma visão diferente do que aquela frieza que é apresentado no dia-a-dia. (*Aparecida*)

Para *Gabriela*, a arte deveria fazer parte da vida das pessoas, sendo indispensável para a dignidade humana:

(...) teria que ser uma coisa normal, na vida das pessoas. Passando pela questão da pessoa ter uma casa digna para morar, de ter uma comida digna na mesa, eu acho que passa por todas as coisas. E a pessoa ter o conhecimento, é uma questão de dignidade. E dos governantes, é uma questão de respeito com o povo. Eu acho que é isso que está faltando no nosso país, é esse respeito. E, às vezes, a gente tem muito esse discurso, e na prática a gente não consegue colocar, né?

No entanto, há alguns exageros em algumas falas. Com certeza, a arte faz parte da nossa vida, mas acredito que se partirmos do pressuposto de que tudo é arte, podemos admitir que não há nada para ser ensinado ou conhecido. Uma fala como essa, demonstra um pouco do despreparo teórico, e a formação bastante precária das professoras.

(...) tudo é arte. Porque tudo o que a gente veste, tudo o que a gente come, tudo o que a gente faz, tudo, até o modo da gente respirar, tudo é arte. De uma maneira ou de outra, é arte. Arte faz parte da vida da gente. (*Beatriz*)

Educação Artística é importante na escola, segundo algumas professoras, porque pode desenvolver, também, a **sensibilidade**. Para elas, Educação Artística está ligada mais à **emoção** do que à razão, sendo responsável pelo desenvolvimento e formação integral dos seres humanos:

Então essa coisa do lado sensível deles, tem que ser trabalhado, acho que é importantíssimo trabalhar com todas as pessoas. E não só criança ou adolescente, também outras faixas etárias, todo mundo deveria estar sempre mexendo com isso. Por isso que acho importante existir Educação Artística, na escola. (*Maria*)

(...) é a matéria que proporciona tu te desenvolveres, mesmo, permite tua formação como ser humano, mesmo. Não é aquela coisa da matemática, que um mais um é dois, aquela coisa da razão. Porque é uma coisa que tu te expandes mais, que tu formas, mesmo. (*Carolina*)

Jean-Claude FORQUIN (1982) ressalta a importância da formação da sensibilidade, não só para as chamadas obras-primas consagradas, mas para a “*mortal feiúra do meio-ambiente*” produzida pela sociedade industrial. A escola, segundo este autor, tem uma responsabilidade esmagadora nesta formação. O autor salienta que as/os educadoras/es devem exaltar e realizar “*as imensas virtualidades sensoriais, aptidões emotivas, possibilidades de felicidades sensíveis*” que existem dentro de cada criança. No entanto, o autor não menciona a possibilidade da exploração e valorização do repertório cultural trazido pelos estudantes para a escola.

Algumas professoras, falam da Educação Artística como sendo um componente curricular, que, ao contrário dos demais, é uma oportunidade única de **expressão** pessoal dentro da escola, proporcionando às/aos alunas/os a possibilidade de revelarem-se como realmente são:

Porque numa outra matéria, tu só passas matéria, o aluno está copiando, mas ali, ele vai se expressar, ele é ele mesmo. (*Angélica*)

Arte é a expressão artística em si, não aquela arte erudita, digamos assim, mas uma expressão artística que todo mundo tem. É só explorar ou estimular isso aí nas pessoas. (*Maria*)

A teoria da livre-expressão, que defende a necessidade da criança auto-expressar-se através da arte surgiu no início do século XX, com Franz Cizek, em Viena, em contraposição ao ensino tradicional calcado na cópia de modelos. No Brasil, esta teoria teve bastante aceitação, pois foi divulgada principalmente através dos livros de Viktor Lowenfeld . O seu estudo sobre o desenvolvimento gráfico da criança e do adolescente, ainda é a principal referência para professoras e professores de arte sobre este assunto. Nesta teoria, a professora ou o professor é um propiciador das condições necessárias para que a criança desenvolva seu crescimento natural, não devendo intervir diretamente no processo de criação da/o aluna/o, que deve ser livre. Conseqüentemente, a arte não deve ser ensinada, pois é considerada uma expressão individual. Nesta teoria, o que importa é o processo vivido pelos estudantes nas aulas de arte e não o produto deste processo (Ivone RICHTER, 1992:55).

Uma das professoras entrevistadas revela, em sua fala, a compreensão de que arte não se ensina. Sendo assim, qual o seu papel como professora em relação às alunas e alunos ? Com certeza, este tipo de pensamento desmascara uma formação confusa, ainda presa à idéia da livre-expressão:

Eu não quero que eles [os alunos] aprendam arte. Porque artes eu acho que a gente não aprende. Artes a gente incorpora, sei lá. Artes a gente

gosta de fazer aquilo... Eu quero que eles aproveitem, levem aquilo para vida pessoal deles. Sejam mais humanos. (*Beatriz*)

A questão estética também está presente em algumas falas, que atribuem à Educação Artística o objetivo de formar o gosto estético das/dos alunas/os, a ser expresso no seu cotidiano: na arrumação da casa, na decoração da comida, na escolha de uma roupa. Para algumas professoras, é importante possibilitar às/aos alunas/os tornarem-se mais sensíveis ao seu entorno cotidiano.

Até mesmo para aquele aluno que vai ser um pedreiro, que já é um pedreiro, do noturno, por exemplo. A gente tem alunos que são pedreiros, pintores. Para que ele pinte a sua parede com melhor qualidade, que ele veja aquela sua cor, que ele escolha, que ele tenha um certo domínio de linguagem, para que ele coloque a porta esteticamente correta dentro de uma casa. (*Gabriela*)

(...) escolher uma roupa já é um processo de estética, de desenvolver o bom gosto. Eles precisam disso, eles vão ter melhores condições de vida, a pessoa que é criativa, soluciona melhor os seus problemas, e tem melhores condições de vida (...) (*Angélica*)

Estas preocupações das professoras aproximam-se das idéias de Vincent LANIER (1984), quando este fala sobre a importância da educação estética. O autor propõe que se devolva arte à arte-educação (referindo-se especificamente ao ensino das artes visuais). A professora e o professor de arte devem, segundo este autor, ter como um de seus objetivos ampliar o âmbito e a qualidade da experiência estética visual das/dos suas/seus alunas/os . Experiência esta já desfrutada pelas alunas e alunos antes de entrar na escola:

Feita desse modo, a arte na sala de aula pode ser um fruto natural dos interesses extra-escolares dos alunos, ao invés daquilo que acaba frequentemente sendo: um exercício intelectual alienígena, divertido enquanto aula 'fácil' no contexto das outras disciplinas, mas distante do excitação provocado pelas artes da rua ou da tela (LANIER: 1984:06).

Apenas uma das professoras demonstrou uma preocupação maior em relacionar arte com questões sociais, embora essa relação não tenha sido feita em relação ao ensino de arte e seus objetivos na escola:

(...) me irrita a arte pela arte, de pensar que o prazer é só estético e pode estar caindo pessoas do meu lado de fome, e: “Ah, porque a arte é importante”... (...) E acho que os artistas estão assim, buscam uma experiência através do seu individual, das coisas que sentem prazer, sem essa conexão com a sociedade. A única conexão que vai haver é assim, se vão gostar ou não, se eu tenho uma explicação lógica, filosófica para aquilo ali, e só. Isso está sendo a arte hoje. (*Flora*)

Nestor CANCLINI (1984: 03), chama a atenção para a necessidade da análise da arte de todas as épocas ser feita juntamente com seu contexto histórico, buscando nas ciências sociais conceitos e modelos para a sua compreensão:

(...) trata-se de descentrar o estudo da arte, afastando-o da obra, ou de uma Beleza idealizada, e de passar a analisar a arte como um processo social e comunicacional. Isso equivale a incluir no fenômeno artístico o autor, a obra, os difusores e o público.

No entanto, estas preocupações não fazem parte da tônica geral das entrevistas. Um ensino de arte contextualizado social e historicamente, parece não ser prioridade para as professoras, a julgar pelas suas falas. Para que ou para quem estas professoras ensinam arte? A quem servem? Há alguma reflexão sobre estas questões? A quase inexistência destas indagações, talvez seja um reflexo das condições objetivas de trabalho da escola, que estimula apenas o ato irrefletido de ensinar, despreocupado das questões sociais mais amplas. Questões amplas que, cada vez mais, afetam o cotidiano do espaço escolar.

As professoras também demonstram preocupação com uma educação do olhar, com uma leitura mais qualificada das imagens produzidas pela

indústria cultural, como as propagandas veiculadas nos meios de comunicação. Na sociedade, a arte está presente em todos os lugares, dos objetos cotidianos às imagens da televisão, o que é reconhecido pelas professoras:

(...) é a linguagem deles, é a linguagem da sociedade, da gente (...) Onde não tem arte? Eu digo para eles: num objeto mais insignificante, vocês vão ver arte. Seja no desenho, seja num logotipo de alguma sacola, seja num desenho de um lápis, na diferença de um desenho de uma caneta para outra. Nas propagandas que a gente vê na televisão, cada vez mais a imagem é mais ativa do que o texto. Cada vez tem menos texto na linguagem visual, a linguagem publicitária é cada vez mais visual. (*Rita*)

Televisão, hoje em dia, por mais pobre que eles sejam, todo mundo tem. Todo mundo vê. Então, pelo menos que **eu eduque o olhar**, e o ouvido, eu acho que isso aí já vai estar sendo uma grande coisa. (*Bárbara*)

(...) essa parte que eles estão todo dia vendo e não se dando conta, na medida que eles estão vendo televisão, que eles estão vendo um filme, que aquilo ali tá cheio de conceitos estéticos. Inclusive para eles se darem conta como é importante a área, senão não teria nem graça ver uma televisão, se não tivesse alguém por trás daquilo tudo que se preocupasse com a parte estética. (*Maria*)

Uma das professoras, enfatiza a arte na escola como uma forma de tornar as/os alunas/os mais críticas/os frente às imagens(e sons) que povoam nosso dia-a-dia. No entanto, sua fala é contraditória. Ao mesmo tempo que valoriza o gosto próprio dos alunos e das alunas, o critica. Sem dúvida, a construção de um olhar crítico é fundamental, mas a partir de que ponto de vista?

(...) os alunos têm que ter direito a ver um bom filme, têm direito a ir a um teatro, têm que ter essa leitura do mundo. Até para ver a sua televisãozinha em casa, eles têm que aprender a discernir o que é um bom programa, qual é a questão que está passando por trás, saber escolher. Não é só porque é a música do Tiririca que está passando, que é moda, que está tocando no rádio, que está infernizando o ouvido, que eles têm que ouvir aquilo, eles têm direito de ter o gosto deles (...) (*Angélica*)

Quando as professoras entrevistadas falam da importância da educação do olhar, do que realmente falam? Com certeza, algumas manifestaram compreender o seu papel nesse processo, porém, muitas vezes, algumas palavras ditas soam vazias, estéreis, sem significado, apenas como palavras ouvidas e repetidas ao sabor do vento... É preciso ressaltar também a importância de uma pedagogia do olhar para todo tipo de cultura visual, uma pedagogia do olhar mais plural, menos excludente.

Mirian Celeste MARTINS (1996: 20) narra, de forma emocionante, um episódio no qual teve seu olhar sensível ampliado, a partir da leitura de um texto de Merleau-Ponty. O texto falava da mão que aponta na obra “A Ronda Noturna”, de Rembrandt. Um detalhe que pode nos passar imperceptível: a mão que aponta e a sua sombra. A partir daí, a autora indaga sobre por que só através do olhar do outro foi possível ver o visível, por que só a palavra explicativa pode trazer novas maneiras de olhar... E levanta, ainda, algumas questões cruciais: *“nossos olhos foram exercitados para o olhar? (...) Até que ponto eu fora convidada a entrar em contato com a obra? Até que ponto me estimularam, ou mesmo me permitiram, encontrar significações pessoais através de um olhar sensível e sensibilizado?”* .

O despertar desse olhar sensível e sensibilizado, um olhar pensante que não apenas vê, mas pensa o que vê, não sendo estimulado em seu ambiente familiar, onde o será? A escola, nesse sentido, tem um papel fundamental: o de proporcionar a descoberta desse olhar, através do ensino de arte. Um olhar sensível-pensante sobre o mundo, um olhar perscrutador, investigador, que não contenta-se apenas com as aparências superficiais, um olhar que vê possibilidades de mudança.

Em que “fôrmas” me amarraram para ver Arte? A “fôrma” da cópia da realidade ou da expressão? E de que expressão? De que beleza? Reprodução ou representação? Cortar o cordão umbilical desta “fôrma” é tirar as amarras de um olhar comum. E assim como o ar do mundo enche os pulmões e provoca o choro e a entrada num ritmo de vida; as cores, as formas, as texturas, o espaço do mundo enchem os olhos de um jeito novo de olhar o já visto (Mirian MARTINS, 1996: 21).

Para que a/o professora/professor desperte este olhar sensível-pensante em seus alunos, é preciso que ele/ela também tenha vivido a descoberta deste olhar. E isto, com certeza, deveria acontecer ao longo de sua vida, ou nos cursos de formação de professoras/es. Mas como isto pode acontecer no contexto de um cotidiano que privilegia um olhar embotado diante de uma realidade imutável? A autora propõe que, através do processo educacional, se propicie a ampliação do “aprender vendo”, exigindo a formulação de uma pedagogia do olhar⁴⁴.

Refletindo a discussão teórica que vem sendo travada em torno da arte como conhecimento, as professoras revelam a preocupação com os conteúdos específicos da área, principalmente em função de uma maior valorização da disciplina:

Eu acho que tenho que respeitar o conteúdo, porque ela é uma disciplina como outra qualquer. Então, como ela é uma disciplina como outra qualquer, como Matemática tem seus conteúdos, Português tem seus conteúdos, Educação Artística também tem. Então a gente tem que respeitar os conteúdos. Mas, eu acho que esses conteúdos têm que ser dados de forma aberta. Como vinha sendo feito antes. Como um espaço de lazer, como um espaço de trabalho manual, como um espaço, entre aspas, de sujeira, de mexer em barro, mexer em tinta, mexer nisso, mexer naquilo. Porque eu acho que isso aí tem que continuar. Educação Artística é isso, arte é isso. Respeitando os conteúdos. Para mim, Educação Artística tem que ter os dois lados.
(Carolina)

A ênfase no conhecimento específico de arte também está ligada à valorização da Educação Artística, segundo uma das professoras:

(...) eu acredito que o conteúdo de Educação Artística é fundamental. Eu acho que a gente tem que trabalhar com o aluno com o conteúdo, para que a gente consiga fazer com que a Faculdade de Artes seja novamente uma coisa...Parece que o ILA estava até a ponto de

⁴⁴ O desenvolvimento desta pedagogia do olhar não deveria restringir-se apenas aos/as professoras/es/educadoras/es de arte, segundo MARTINS (1996: 35): “A pedagogia do olhar, pautada na arte e no ser simbólico e social que a produz, se torna necessária na formação de qualquer educador. É através dela que o educador poderá perceber os parâmetros e desvios de seu olhar, exercitá-lo na leitura de significantes como índices, para ler o que há por trás: os significados de fatos, comportamentos e ações pedagógicas, na construção de sua competência.”

desativar o curso de Educação Artística, pela falta de candidatos ao vestibular, não estava nem completando as vagas, e o ano passado uma proposta do pessoal da universidade era acabar com a Licenciatura de Educação Artística. (*Gabriela*)

Nesta ênfase aos conhecimentos específicos de arte, ou ao “conteúdo”, é evidente que há uma certa influência da chamada Metodologia ou Proposta Triangular, adaptação de Ana Mae Barbosa do DBAE (Discipline Based Art Education), desenvolvido pela Getty Foundation, nos Estados Unidos. Segundo Analice PILLAR e Denyse VIEIRA (1992) esta abordagem do ensino de arte foi concebida na Inglaterra e nos Estados Unidos, nos anos 60, por professores de arte como Richard Hamilton (Newcastle University, Inglaterra), Manuel Barkan (Universidade do Estado de Ohio) e Elliot Eisner (Universidade de Stanford, EUA). A sistematização desta abordagem ocorreu a partir de 1982, com o surgimento do Getty Center for Education in the Arts, com a adoção desta concepção pela equipe de pesquisadores da instituição, constituída, entre outros, por Elliot Eisner, Brent Wilson, Ralph Smith e Marjorie Wilson. Ainda de acordo com as autoras citadas (1992:03):

Investigações realizadas por estes pesquisadores apontaram uma queda na qualidade e no status da arte-educação nos Estados Unidos. Segundo Harold Williams, as artes ocupavam uma posição marginal no currículo escolar e a “educação artística era valorizada quase que exclusivamente como um meio de desenvolver a auto-expressão e a criatividade, em lugar de ser considerada como um corpo organizado de conhecimentos que exige o mesmo tipo de substância e rigor intelectual que esperamos das ciências exatas e humanísticas”. Os pesquisadores concluíram que era necessário adotar uma abordagem mais substancial e abrangente para elevar a qualidade do ensino da arte nas escolas. Foi então desenvolvida uma proposta que trata, de forma integrada, a produção, a crítica, a estética e a história da arte, denominada “Discipline-Based Art Education” (DBAE).

A proposta adaptada para o Brasil, utilizada inicialmente no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, abrange três pontos fundamentais que devem ser trabalhados no ensino de arte: o fazer artístico, a leitura de imagem e a contextualização histórica. As vertentes da crítica e da

estética da proposta original do DBAE foram unidas na dimensão “*leitura de imagem*”, segundo Analice PILLAR e Denise VIEIRA (1992:06), “*levando em conta a formação do arte-educador*”.

No entanto, apesar de toda a divulgação desta proposta, a partir do final da década de 80, apenas uma das professoras entrevistadas diz ter incorporado ao seu trabalho a Metodologia ou Proposta Triangular, sendo que outras três a citaram, mencionando ter conhecimento a respeito (algumas freqüentaram cursos sobre a proposta), mas não a utilizam. As seis outras entrevistadas sequer citaram tal proposta durante as entrevistas, embora demonstrem uma certa influência nas suas falas sobre ensino de arte. A fragilidade teórica de grande parte das professoras de Educação Artística, faz com que estas acabem reforçando e assimilando estas idéias sem o devido conhecimento e uma reflexão mais aprofundada. As mudanças propostas pelas/os teóricas/os para o ensino de arte influem no trabalho realizado pelas professoras, mas, da forma que chegam aos seus ouvidos, acabam transformando-se e, muitas vezes, perdendo seu caráter inicial.

A situação que gerou o surgimento do DBAE nos Estados Unidos e na Inglaterra, parece ser semelhante a uma situação tão conhecida nossa: a desvalorização da arte nas escolas brasileiras, a eterna busca de *status* diante de outras áreas de conhecimento. Situações que não foram revertidas pela transposição ou adaptação de metodologias estrangeiras, a julgar pelas entrevistas. O fato é que esta desvalorização, no Brasil, está imersa em um contexto muito mais problemático e complexo: a educação como um todo é desvalorizada em um país que detém índices absurdos de analfabetismo; as professoras e professores de todas as disciplinas presentes na escola, atuando principalmente no ensino fundamental e médio, contam com uma frágil formação, reforçada pela perda de prestígio social e dignidade profissional, além de salários aviltantes etc. etc. Estas considerações são importantes de serem salientadas, porque, muitas vezes, o discurso presente em muitos congressos, encontros e seminários sobre ensino de arte, apresenta a referida

metodologia ou proposta triangular como a solução para os problemas relacionados ao ensino de arte nas escolas, ou ainda como uma “unanimidade nacional”. Com certeza, o debate teórico e metodológico é fundamental, mas outros caminhos podem e devem ser trilhados...

Neste sentido, é importante que as professoras e professores de arte brasileiros tomem conhecimento de outras teorias sobre ensino de arte, e da crítica à estas teorias consideradas tão óbvias e inquestionáveis. Laurie HICKS (1990) faz uma análise crítica da concepção de ensino de arte de Elliot Eisner, um dos principais mentores do DBAE nos Estados Unidos e bastante influente no Brasil. Para a autora, a concepção de Eisner, numa visão de educação que caracteriza como despolitizada, está baseada num enfoque que elege as formas clássicas de arte e tem como principal objetivo capacitar os indivíduos a participar na tradição cultural dominante através de um ensino de arte formal. Esta visão é radicalmente contrária a concepção feminista defendida pela autora, que enfatiza o contexto político dentro do qual habilidades e conhecimentos específicos são adquiridos, examinando-os criticamente. A tradição de que Eisner fala, refere-se a uma tradição ocidental e eurocêntrica, baseada em atitudes, valores e ideais patriarcais, refletindo as tradições de artistas masculinos, ocidentais-europeus e as perspectivas que eles desenvolveram para compreensão de trabalhos de arte. Na visão de Eisner, esta perspectiva contribuiria para todos os estudantes, igualmente, independentemente de classe social, raça, etnia ou gênero. Laurie HICKS, no entanto, chama a atenção para o fato de que esta concepção, ao negar e silenciar experiências e posições históricas variadas torna-se, paradoxalmente, uma forma institucionalizada de opressão.

José Rivair de MACEDO (1995:14-15) também questiona a Metodologia Triangular: *“(...) será que esta proposta, vinculada em geral à “grande arte”, propicia uma real educação estética, um fazer artístico autônomo e um desenvolvimento crítico do aluno? Será que o estudo das imagens, tal qual tem*

sido feito, pode proporcionar um desvelamento dos meandros do cotidiano?”. O autor ainda lança outras questões:

Até que ponto, num país como o Brasil, nação que congrega diferentes culturas e raças, a perspectiva branca, europeizante e etnocêntrica deve continuar sendo predominante? Que dizer da arte afro-brasileira, da arte plumária indígena, da arte oriental? Continuaremos referindo-nos a ela como formas primitivas e/ou exóticas e tomando a arte branca/européia como matriz e/ou modelo único?

Uma das professoras entrevistadas, revela alguma preocupação com o fato da arte estar quase sempre associada a uma elite e a uma classe social determinada. Mesmo que a sua seleção de conteúdos continue valorizando de certa forma esta cultura erudita, a sua fala demonstra uma certa reflexão crítica sobre o assunto:

O problema é que a arte em geral sempre foi muito elitista, então ficou aquela coisa de que só uma determinada classe “sabe arte” ou “faz arte”. Isso aí é uma coisa até difícil, às vezes, da gente mesmo se dar conta que não é assim. Porque para a gente chegou dessa forma, até na universidade chega de uma forma mascarada. Então, às vezes, fica difícil de desmistificar isso, mas acho que a arte acontece com todas as pessoas, e é uma manifestação bem genuína das pessoas, mesmo sem elas se darem conta. É a expressão artística em si, não aquela arte erudita, mas vejo como uma expressão criativa, uma necessidade de expressão de sensibilidade, de se emocionar, que é natural nas pessoas, que todo mundo tem, é só explorar ou estimular isso aí nas pessoas. Pelo menos é o lado que eu procuro ver. Até porque essa arte erudita, muitas vezes, eu não consigo ver uma verdade, como a que a crítica coloca em cima, não sei até que ponto isso é manipulado ou não.
(*Maria*)

Flora também demonstra uma certa compreensão de que o conhecimento transmitido pela escola é sempre um saber erudito:

(...) eu acho que a história da arte é a própria história, reflexo de um povo...Só que eu também acho que outra coisa importante, que há pouco tempo que se começou a vincular essa idéia, é de que a arte que a gente tem conhecimento é toda da elite, a história que também a

gente tem conhecimento, que a escrita é passada pela elite, pela classe dominante, que é o que ficou.

Mesmo trabalhando quase que exclusivamente com a produção e fruição da arte erudita, ao falar da sua concepção de arte as professoras revelam uma certa abertura para outras formas de manifestação cultural, ainda que de forma intuitiva. Falar em “*aceitar a maneira como os outros interpretam o mundo*” ou da arte como “*resposta de uma cultura*” indica que as concepções de arte das professoras não reduzem-se somente ao monoculturalismo da arte oficial, embora a prática demonstre o contrário. Se estas professoras não traduzem estas reflexões em ações na sala de aula, talvez isto aconteça por não saberem como fazer de modo diferente:

(...)quando eu trabalho a obra de arte, eu estou também respeitando, aprendendo a respeitar a maneira de se expressar de cada pessoa. Então, eu não posso criticar um artista, por ele ser figurativo, ou outro, porque ele é abstrato demais, por ser figurativo demais, porque cada um tem a sua maneira de se expressar. E cada um tem que achar a sua própria maneira , e eu acho que **é essa a contribuição da arte, é aprender a ver o mundo, a interpretar, e a aceitar a maneira que os outros interpretam esse mundo.** (*Rita*)

(...) a minha definição de Arte e de obra de arte, que eu acredito, e que eu acho que deveria ser, é que é **a resposta de uma cultura.** (*Flora*)

A maioria das professoras entende que o papel da arte na escola pública, é suprir a falta de acesso aos bens culturais das classes desfavorecidas, que não teriam esta oportunidade fora da instituição escolar.

(...) somos nós que trazemos esse mundo para o aluno. Primeiro, quando ele está lá no iniciozinho da vida escolar, **nós o incluímos nesse mundo das cores, das formas;** e depois, nós vamos trazendo o conhecimento para ele: porquê que os artistas existiram, qual foi o papel da arte ao longo dos séculos, qual foi a importância dessa arte na história. Então, por isso que é importante a arte na escola pública, porque ela tem esse importante papel de levar o aluno a um

conhecimento que ele não tem, e que ele não tem direito, e que talvez não tenha durante a vida dele (...) (*Bárbara*)

Por ser uma criança da escola pública, não quer dizer que ela não vá receber um pouquinho mais, que a vida não vai lhe oferecer, que a escola não vá oferecer! Por que só a escola particular, a escola da elite, daquela criança que tem facilidade de acesso a uma exposição, a um museu, vai receber mais que a criança da escola pública? Acho que isso não pode acontecer. Não pode. (*Aparecida*)

As crianças e adolescentes da escola pública, na sua maioria de baixo poder aquisitivo, encontram-se, muitas vezes, em desvantagem frente às alunas e aos alunos de escolas particulares, pertencentes à classe dominante. Estas/estes detêm ou deveriam deter os códigos culturais socialmente aceitos como os melhores pela família e pela própria escola ou pelo menos têm mais oportunidades de contato com tais códigos. A competência artística, definida por Pierre BOURDIEU (1992) como a aptidão do espectador em conformar-se às normas e códigos que regem a relação com a obra de arte, é desenvolvida através da educação. As obras de arte modernas e contemporâneas, consagradas como tal em museus e galerias, exigem dos espectadores disposições estéticas que são cultivadas por um processo de familiarização artística, pelo convívio com obras ou uma aprendizagem explícita. Um espectador comum, desprovido destas competências artísticas, tende a utilizar os mesmos esquemas perceptivos com os quais interpreta a sua prática cotidiana:

Quando uma mensagem excede suas possibilidades de apreensão, o espectador incapaz de receber a informação não tem outra escolha senão desinteressar-se do que lhe parece uma borração sem rima e sem razão, um jogo de formas ou de cores desprovido de qualquer necessidade, ou então, vê-se forçado a aplicar os códigos de que dispõe sem indagar a respeito de sua adequação ou de sua pertinência (BOURDIEU, 1992:286).

Outros autores utilizam-se dos conceitos levantados por Pierre BOURDIEU para justificar a necessidade de uma democratização da cultura

através do ensino de arte (Louis PORCHER, 1982a; Jean-Claude FORQUIN, 1982; Yara PEREGRINO, 1995a; Maura PENNA, 1995). Já Georges SNYDERS (1992: 161) enfatiza, principalmente, a necessidade da democratização das “obras-primas”:

A democratização real não pode renunciar às obras-primas, tem ao contrário de fazer com que brilhem para todo mundo. E os mesmos que disseram no passado que era impossível ensinar todos a ler e escrever responderão imediatamente que isto é impossível.

Néstor CANCLINI (1984: 44-45), ao analisar a socialização da arte na América Latina, acrescenta alguns elementos à esta discussão. Uma obra de arte, a partir dessa perspectiva, teria valor a partir de alguns critérios, entre eles, a capacidade de fazer com que os espectadores ampliem o conhecimento da sua própria realidade, desenvolvendo sua identidade como classe e povo, e a consciência das possibilidades de sua própria cultura, transformando por eles próprios. Neste sentido, afirma:

Se não queremos deixar apenas nas mãos dos meios de comunicação de massa a necessidade de entretenimento, se desejamos libertá-la da manipulação, devemos fazer com que a arte constitua um instrumento para reconstruir criativamente as experiências sensíveis e imaginativas do povo. (...) a fruição é um direito de todos os homens⁴⁵. Socializar a arte quer dizer também redistribuir o acesso ao prazer e ao jogo criador (CANCLINI, 1984:33-34).

No entanto, todos estes autores que defendem a democratização da cultura através do ensino de arte, partem do pressuposto que há praticamente uma forma de cultura mais desejável, mais adequada para ser democratizada ou socializada. Mesmo que outras formas de cultura sejam reconhecidas, estas não conteriam em si os valores nobres da cultura das grandes obras-primas. Assim, quando os referidos autores falam de competências artísticas, disposições estéticas e familiarização artística estão falando de um código cultural específico a ser aprendido, quase sempre referente a uma arte erudita,

etnocêntrica e patriarcal. Questionando esta abordagem, não estamos desprezando estas formas de arte, mas sim, salientando a importância de uma educação para a diversidade cultural e solidariedade entre diversas culturas e pontos de vista, mais abrangente e menos excludente. Desta forma, é preciso reconhecer que a escola tem conduzido a um “monoculturalismo”, contribuindo para o reforço das características uniformes e uniformizantes da cultura dominante (Claude GRIGNON, 1995).

Algumas professoras não vêem diferença entre o papel e importância da arte na escola pública e privada. Sem dúvida, o conhecimento artístico deve ser compartilhado e desenvolvido em qualquer tipo de escola. Mas não é possível ignorar as diferenças sociais que afloram quando se faz algum tipo de comparação. As oportunidades e possibilidades de acesso à uma alfabetização estética (e também à alfabetização escrita) não são as mesmas para todos. Sem a ingenuidade de acreditar que a arte na escola possa ser “a palavra da salvação”, ou agir como se estivéssemos “*oferecendo esmolas aos pobres*” (Vincent LANIER, 1984: 5), a vivência e a ampliação das experiências estéticas dos alunos e alunas através das aulas de arte na escola pública, particularmente, constituem-se fundamentais para a construção de pessoas sensíveis e pensantes, capazes de uma leitura crítica das suas próprias condições de vida.

A Educação Artística na escola, dizem algumas entrevistadas, cumpre o papel de formar apreciadores de arte e cultura, suprimindo, de certa forma, a influência negativa da televisão. A professora é “uma fonte para abrir caminhos”, desveladora de todo o potencial humano dos alunos e alunas.

⁴⁵ Acrescento: a fruição e a produção é um direito de todos os homens e mulheres.

(...) se não tiver um professor que dá o mínimo de condições, que se diga o mínimo, ou até o máximo de condições para esse aluno, de ser um apreciador de arte, de saber ir num museu, de saber apreciar, do porquê daquele trabalho, então, quem fará isto? A televisão. Tem programas culturais, mas passa que horas na televisão? Com essa programação que nós temos de televisão? Que para mim mais desinforma, do que informa? Então, eu acho que se não tiver um professor consciente de dar, quer dizer, ele querer o máximo, o que ele puder dar de noção para esses alunos, para essas crianças, para esse povo, que será desse povo? (*Angélica*)

Algumas questões podem ser feitas diante destas afirmações: a educação realmente pode cumprir este papel iluminador, conscientizador das práticas cotidianas dos alunos e alunas? Os conhecimentos fornecidos pela escola são realmente aqueles que alunos e alunas precisam? Questões como essas nos remetem à crença iluminista no poder da razão de reorganizar o mundo humano e proporcionar o acesso à verdade e felicidade: “verdades” profundamente questionadas pelos teóricos pós-modernos. Questões recentes, que abalam as nossas concepções de conhecimento e ciência, desestruturando nossas certezas. No entanto, estas discussões, como tantas outras, estão completamente à margem do pensamento dos professores e professoras e do que acontece no interior das escolas ...

Outras palavras sobre arte e ensino de arte

O que pensamos sobre arte? Como professoras de arte, nos deparamos seguidamente com esta questão, pressionadas que somos pelas exigências de nossos alunos e alunas, ávidos de respostas concretas e imediatas. No contexto capitalista em que vivemos, não são muitos que se deixam levar por estas reflexões. Em tempos neoliberais, o que tem mais importado é o lucro, as estratégias do mercado, o gerenciamento, o atendimento à clientela, a iniciativa privada, o individualismo exacerbado, as competências... Todo um discurso totalizante que querem nos vender como o único possível. Palavras que pouco

a pouco vemos (infelizmente) instalar-se nos discursos e práticas governistas em relação à educação. Gaudêncio FRIGOTTO (1996:138) alerta:

Ao mesmo tempo que se veicula a crença, sob o ideário neoliberal, de que a humanidade finalmente atingiu a cidadania global e se convenceu de que as relações sociais capitalistas são as únicas fundadas na ordem natural e, portanto, as únicas possíveis e viáveis, uma perversa e profunda contradição salta aos olhos de hoje. Como entender e explicar que nunca a humanidade teve em suas mãos tanta capacidade científica e técnica para satisfazer as necessidades humanas e diminuir o tempo de trabalho necessário à subsistência, ampliando assim o tempo livre, isto é, o tempo de fruição, de gozo, de lazer, de lúdico e, perversamente, chegamos ao fim deste século com dois terços da humanidade excluídos e sem atenderem sequer, as mínimas necessidades biológicas e a construção de um tempo torturado e de sofrimento do desemprego aberto e do subemprego?

O autor fala ainda de um projeto alternativo de educação, em contraposição a este modelo neoliberal que nos é imposto. A idéia central deste projeto é que **“em primeiro lugar vêm as pessoas e estas não podem ser sacrificadas em nome da reestruturação produtiva. Ou seja, um projeto de uma sociedade centrada na solidariedade e igualdade dos seres humanos. Solidariedade e igualdade que somente podem ser garantidas no espaço público (p.160)⁴⁶.”**

É nesta crença que se insere a discussão que faço sobre a arte na escola pública, impulsionando-me a realizar este estudo. A arte geralmente trabalhada na escola, com algumas exceções, centra-se na mera produção sem reflexão, ou na ênfase à arte com A maiúsculo: ocidental, eurocêntrica, masculina. Uma arte que é, em geral, elitista e excludente. Muitas outras vozes são silenciadas, outras realidades culturais e sociais negligenciadas.

Nelson GOODMAN (1995) ao refletir sobre “O que é arte?”, reafirma a presença constante desta questão na literatura sobre estética, com tentativas desesperadas em respondê-la. Um pára-lamas amassado seria arte? Um vaso sanitário seria arte, como nos provocou Duchamp? A todo momento, as/os

⁴⁶ Grifos do autor.

artistas contemporâneos nos fazem esta pergunta, desconcertando nossas certezas renascentistas. As bienais de arte são exemplos desta problemática: difíceis de entender e muito mais difíceis de serem explicados aos nossos alunos e alunas. Eles/elas buscam respostas lógicas e coerentes, que nem sempre nosso repertório cultural é capaz de fornecer. O autor, no entanto, redimensiona a questão da seguinte maneira:

(...) parte da dificuldade reside em perguntar a questão errada - em não conseguir reconhecer que uma coisa pode funcionar como obra de arte em certos momentos e não noutros. Nos casos cruciais, a verdadeira questão não é "Quais os objetos que são (permanentemente) obras de arte?" mas "Quando é que um objeto é uma obra de arte?" - ou mais brevemente (...), "Quando é arte?". (GOODMAN, 1995:113)

GOODMAN (1995: 117), salienta que uma característica da simbolização, presente na arte, é que ela pode ir e vir. Desta maneira:

Um objeto pode simbolizar coisas diferentes em ocasiões diferentes, e nada noutras ocasiões. Um objeto inerte ou puramente utilitário pode chegar a funcionar como arte, e uma obra de arte pode chegar a funcionar como um objeto inerte ou puramente utilitário. Talvez que, em vez de a arte ter uma existência longa e a vida uma existência curta, ambas sejam transitórias.

No entanto, o autor em sua análise considera um tipo de arte muito particular, a arte que, polêmica ou não, consagra-se nos meios intelectuais e artísticos dos museus e galerias. Mas, e a arte do dia-a-dia, a arte da colcha da vovó, dos guardanapos de crochê, dos bordados, dos objetos produzidos artesanalmente? E a arte anônima, doméstica e feminina, distante dos refletores, mas parte integrante do universo cultural de adultos, crianças e jovens? E a arte presente na mídia, nas capas dos cadernos, na TV, nos videoclips?

Da mesma maneira, a escola negligencia o não-formal, o não-oficial, privilegiando a cultura dominante, construída a partir das classes e grupos sociais que detêm o poder. Jurjo TORRES SANTOMÉ (1995:166-167) , a este respeito, comenta:

Dessa forma, o idioma e a norma lingüística que a escola exige é a dos grupos sociais dominantes, a literatura daqueles autores e autoras que esses mesmos grupos valorizam, a geografia e a história dos vencedores, a matemática necessária para proteger suas empresas e negócios etc. Assim, por exemplo, nossas instituições acadêmicas consideram arte aquilo que se encontra nos museus, o que outras pessoas produziram, como norma geral, em outras épocas e/ou lugares e que os grupos de intelectuais e críticos com reconhecido prestígio dizem que vale a pena.

Acredito que o trabalho realizado na escola pelas professoras de arte (ou de qualquer outro componente curricular) está impregnado de uma responsabilidade social muito grande. Não é possível que se continue, conscientemente, reproduzindo somente conteúdos e atividades marcadas por tanto elitismo e exclusão social. Neste sentido, concordo com Vincent LANIER (1984), quando reclama para o ensino de arte, mais especificamente para o ensino das artes visuais, um forte conceito central, que seria *ampliar o âmbito e a qualidade da experiência estética visual*, considerando que: a experiência estética visual já é desfrutada pelo indivíduo antes de ele/ela entrar na escola; a experiência estética visual deve incluir artesanato e arte popular, em particular a mídia eletrônica, como cinema e televisão; a produção de arte de ateliê não é necessariamente a maneira mais eficaz de promover o crescimento em extensão e qualidade da experiência estética tradicional; os currículos em arte devem estar concentrados na educação estética.

Se falamos de uma educação estética, ampliamos consideravelmente as noções de uma “educação artística” ancorada no mero fazer artístico e na criação de uma “arte escolar”⁴⁷, além de privilegiar um tipo de arte muito particular, como se esta refletisse uma suposta e presunçosa “arte universal”. É preciso, desta maneira, que pensemos cada vez mais em uma educação estética, que promova a discussão mais ampliada sobre uma arte plural, menos excludente, mais próxima do cotidiano e da vida das pessoas.

⁴⁷ “A estrutura do sistema formal do ensino de arte acabou por gerar o que Efland chamou de ‘estilo escolar de arte’, ou seja, um gênero particular de experiência artística garantida na escola.” (Célia ALMEIDA, 1992:150)

Neste caminho, onde a neutralidade não é possível, poderá emergir o debate sobre as contradições econômicas e sociais e as relações de poder nas quais os diferentes tipos de arte são produzidos e divulgados, qualificando as reflexões estéticas e visuais e a reflexão sobre as próprias condições de vida dos alunos e alunas.

Tomaz SILVA (1995: 48) fala de um multiculturalismo crítico, que leva em conta as relações de poder existentes entre os diferentes grupos sociais e culturais, e não simplesmente a convivência de culturas *diferentes*. Como afirma o autor, no plano antropológico, elas realmente são *diferentes*, mas no plano sociológico, elas são também, *desiguais*:

(...) não existe nenhum critério que permita declarar uma determinada cultura melhor ou mais válida que outra, mas na correlação de forças estabelecidas no jogo social, determinadas culturas se impuseram como mais válidas que outras. Um multiculturalismo crítico deve, portanto, levar em conta sobretudo essas relações de poder. Afirmar sua equivalência antropológica, sim, sem perder de vista sua desigualdade sociológica.

É preciso salientar que não se trata de defender a exclusão de qualquer forma de arte mais erudita, ou de minimizar o seu valor. Mas trata-se, sim, de contextualizá-la, ao invés de tomá-la como a única verdade artística possível e inquestionável. Até porque esta arte erudita apresentada na escola refere-se a um universo muito particular: o universo branco, masculino e ocidental dos grandes gênios da pintura e da escultura. As mulheres e homens, não-brancos/os, latinos/os e orientais também constituem este universo. Por que as/os excluímos?

Além disso, trazer para a escola outras culturas mais próximas dos referenciais culturais das alunas e alunos, a chamada cultura “popular”, não significa que estaremos educando as crianças dos grupos dominados em sua própria cultura, condenando-as, assim, a ficar presas no interior de habilidades e saberes sem valor no mercado cultural (Tomaz SILVA:1995). E, da mesma forma, não se trata de “partir da cultura dominada” para introduzir a cultura

dominante, desvalorizando e visando a superação dos valores e elementos da cultura dominada. Mas, sim:

Trata-se, ao contrário, de encarar as culturas dos grupos dominados de uma forma antropológica, como uma manifestação e expressão de formas de organizar a vida social que existem ao lado de outras igualmente válidas. Nessa perspectiva, não se trata de “partir da cultura dominada”, mas de interrogá-la, questioná-la, historicizá-la, da mesma forma que se deve fazer com a cultura dominante. Não é uma questão de superá-la, para entrar em outra, mas de colocar as questões que revelem a sua história, a história que produziu as presentes identidades sociais e as colocou em relação subordinada na configuração social existente. (SILVA, 1995:48).

Afinal, o que é cultura popular? Antônio ARANTES (1987:21) pergunta:

Quem é o povo de quem se fala? A expressão ‘cultura popular’, (...) implica em visões valorativas (negativas) dessa categoria social. Ela se refere, por um lado, a ‘povo-massa’ (em contraposição a ‘elite’), pensando neste caso como suporte de um não saber. Por outro, como constituindo o espaço social onde se preservam (deturpam) as culturas nacionais. É evidente o caráter autocentrado, para não dizer etnocêntrico e autoritário, dessas duas concepções. Nenhuma delas é capaz de compreender como possível e viável o que está fora dos seus próprios limites de racionalidade. Ambas são concepções que não se sustentam como objetivas.

Alfredo BOSI (1985: 157-158) também identifica duas vertentes em relação a “cultura popular”: uma vertente elitista “cultura, ocidentalizante, de fundo colonizador, estigmatiza a cultura popular como fósil correspondente a estados de primitivismo, atraso, demora, subdesenvolvimento”; e uma vertente populista, que “toma por valores eternamente válidos os transmitidos pelo folclore, ignora ou recusa as suas vinculações com a cultura de massa e a cultura erudita, e identifica as expressões grupais com um mítico ‘espírito do povo’”. Para este autor, cultura popular implica modos de viver:

(...) o alimento, o vestuário, a relação homem-mulher, a habitação, os hábitos de limpeza, as práticas de cura, as relações de parentesco, a divisão das tarefas durante a jornada e, simultaneamente, as crenças, os cantos, as danças, os jogos, a caça, a pesca, o fumo, a bebida, os

provérbios, os modos de cumprimentar, as palavras-tabus, os eufemismos, o modo de olhar, o modo de sentar, o modo de andar, o modo de visitar e ser visitado, as romarias, as promessas, as festas de padroeiro, o modo de criar galinhas e porco, os modos de plantar feijão, milho e mandioca, o conhecimento do tempo, o modo de rir e de chorar, de agredir e consolar...A enumeração é acintosamente caótica passando do material ao simbólico e voltando do simbólico para o material, pois o intento é deixar bem clara a indivisibilidade, no cotidiano do homem rústico, de “corpo” e “alma”, necessidades orgânicas e necessidades morais.

Procurando fugir de concepções elitistas ou populistas de cultura, é preciso que seja incorporada esta discussão na pauta de professoras e professores de arte, abandonando um certo olhar arrogante em direção às “culturas não-oficiais”. Não podemos negar que somos nós mesmas/os produto de diferentes culturas e modos de viver. Sendo assim, é preciso rever posturas que supervalorizam culturas supostamente mais “completas” e “universais” e ignoram culturas consideradas “primitivas”.

Percebemos que o simples ato de posicionar-se frente a frente com crianças e adolescentes em aulas de arte, selecionar conteúdos e metodologias, está impregnado de uma série de responsabilidades e concepções do que é arte e cultura, ou melhor, quando é arte, para que serve, a quem serve. É importante clarificar que arte as professoras estão pretendendo ensinar nas escolas, quais são os seus compromissos, o que defendem e o que este ensino poderá significar na vida de alunos e alunas.

Modos de ser professora de arte

Como professoras, eternas aprendizes da/na prática, as entrevistadas construíram seus modos de ser e trabalhar, consolidaram estilos de professoras e mulheres, experiências e visões de mundo diversas. No presente trabalho, procuro entender os modos de ser destas professoras de Educação Artística, através de suas narrativas. Narrativas particulares, derivadas de diferentes visões de mundo, mas não por isso menos universais. Narrativas que entrelaçam modos de ser professora com modos de ser mulher, revelando

modos diversos de encarar e lidar com conhecimentos e saberes. Narrativas que vão reconstruindo modos de ensinar que não estão nos livros, mas fazem parte do dia-a-dia das escolas de Pelotas e, talvez, do Brasil.

Nas entrevistas, algumas falas traduzem a relação que estas professoras mantêm com a sua área de conhecimento específica, muitas vezes mais passional do que profissional. Um atitude própria de mulheres? Talvez. Sem traçar um paralelo direto, é importante que se diga que a construção cultural do gênero feminino é engendrada muito mais pela sensibilidade, emoção e intuição do que pelo rigor, precisão e profissionalismo. Construções culturais que marcam, sem dúvida alguma, a configuração de profissões e comportamentos considerados “naturalmente” femininos.

Percebe-se, a partir das entrevistas, uma diversidade muito grande em relação aos modos de configurar o ensino de arte nas escolas. Desde atitudes extremamente tradicionais, com ênfase na polivalência de conteúdos artísticos (música, teatro, artes plásticas, expressão corporal) e incorporação de conteúdos e atividades sugeridas pelos livros didáticos (geometria, por exemplo), até a assimilação de novas metodologias ou propostas, mas sem a reflexão teórica e o cuidado necessários. Algumas professoras destacam-se ao introduzir elementos da vida diária em suas aulas, como uma estética do cotidiano ou a visualidade dos meios de comunicação de massa.

A maioria das professoras trabalha exclusivamente com os conteúdos específicos da sua modalidade artística de formação. Das dez professoras entrevistadas, quatro dizem trabalhar com várias linguagens artísticas. No entanto, o eixo central do trabalho em Educação Artística são as artes plásticas, o que é justificado pela formação das professoras. O que prevalece é um trabalho isolado, quase solitário, fundado mais na intuição oriunda da prática do que de discussões coletivas e mais atualizadas sobre a área do ensino de arte.

Podemos perceber, nas falas de *Angélica* e *Aparecida*, o quanto são apaixonadas pelo trabalho que fazem. As duas professoras têm em comum, o fato de exercerem a docência há mais de vinte anos. *Aparecida* considera Educação Artística um componente curricular diferente, definindo-o como “maravilhoso”. A sua fala é marcada pelo prazer e pela paixão em lidar com esta área de conhecimento:

(...) eu sou uma professora , como eu digo, apaixonada pela minha disciplina. E eu faço com que o meu aluno viva aquela criatividade, aquele prazer em fazer, em perceber, em sentir a vida de forma diferente. E eu acho que é só artes que dá isso. Então, para mim é uma riqueza incrível, porque **é uma disciplina diferente, é maravilhosa**, e eu passo isso para o meu aluno, principalmente para aquele aluno da noite.

Embora as professoras ressaltem a desvalorização da Educação Artística na escola como um dos principais problemas por elas enfrentados, também salientam algumas vantagens em relação aos outros componentes curriculares, como uma maior liberdade em relação à seleção de conteúdos, metodologias etc., como afirma *Maria*:

(...) todos os anos acabo fazendo adaptações e modificações conforme o desenvolvimento dos trabalhos no ano anterior. Quanto à seleção de conteúdos, de acordo com o que eu vou trabalhando, eu vou me dando conta se funciona ou não, se dá para melhorar ou aprofundar os conteúdos, e aí aperfeiço o programa para o próximo ano. **Esta é uma liberdade que temos em vantagem com relação às outras disciplinas!**

As entrevistas demonstram que as dificuldades encontradas para a realização do trabalho das professoras são inúmeras, como a elevada carga horária docente, distribuída em até quatro escolas diferentes, como é o caso de *Carolina*. A desmotivação, resultante dos baixos salários e das condições precárias do ensino público, traduzem-se em falas como a de *Bárbara*. “(...) quando eu entrei para esta escola, eu perguntei: ‘Mas por que tem tantas

primeiras séries repetentes?’, ‘Ah, porque eles têm problema de cabeça’, uma colega me disse”.

Como professora de arte, *Bárbara* sente-se impotente diante da estrutura da escola, do preconceito e despreparo das/dos colegas, que colaboram para a exclusão das crianças do sistema escolar e impossibilitam a construção plena da sua cidadania. Pela excessiva carga docente, a professora vê-se impedida de preparar mais cuidadosamente suas aulas, muitas vezes o fazendo em classe. O ritmo de trabalho imposto pelos baixos salários gera um círculo vicioso: desqualificação profissional, má qualidade de ensino, e frustração diante de uma realidade aparentemente imutável. Depoimentos como o desta professora demonstram que os problemas percebidos não são exclusivos da área de arte, não acontecem isoladamente, mas fazem parte de um contexto mais amplo, que atinge todo o ensino, principalmente nas escolas públicas.

As entrevistas revelam modos de ser professoras que estão praticamente ausentes das discussões teóricas. Que livros falam da professora de arte da escola pública, que precisa enfrentar cotidianamente tantos problemas e dificuldades? É importante, neste sentido, desmistificar a imagem do “arte-educador”, que geralmente nos é oferecida pelos livros sobre ensino de arte. Personagem construído a partir de substantivos masculinos, aparentemente neutros e isentos, nomeando pessoas capazes de adaptar magicamente propostas de países de primeiro mundo à realidade das escolas públicas de países periféricos. Aparentemente desconhecendo ou ignorando o fato de que os principais agentes do processo de ensino de arte são mulheres, a teoria afasta-se cada vez mais da prática e da realidade cotidiana das professoras que contam apenas consigo mesmas para solucionar seus problemas diários. Como afirma *Rita*: *“a gente tem que lutar com as armas que a gente tem, e o que a gente conhece, o que a gente aprendeu, e tentar passar isso para os alunos”.*

O baixo *status* do trabalho docente, e mais especificamente do trabalho realizado pelas professoras de arte, está inserido no contexto de feminização do magistério, processo que amplia as desigualdades entre os gêneros, como afirma Marisa COSTA (1995: 179):

O trabalho docente como trabalho feminino foi sendo projetado ao longo de todo o século passado e neste século. O direcionamento das mulheres para a carreira verificou-se, mais intensamente, a partir do final do século XIX e pode-se dizer que hoje o status da ocupação está atrelado a um processo mais amplo de forças e definição de funções dentro do estado patriarcal capitalista, constituindo-se em uma esfera política em que homens e mulheres estão implicados desigualmente.

Aliado ao desprestígio do magistério, espaço constituído “naturalmente” como feminino, o ensino de arte precisa estar justificando-se e explicando-se continuamente perante uma sociedade enraizada em valores lógicos e racionais. A constante necessidade de reafirmar a importância da arte como conhecimento está presente em algumas falas:

O que eu quero é isso: valorizar a arte, que os alunos consigam fazer daquilo ali uma fonte de prazer para eles, que consigam extrapolar, que eles se sintam assim, mais atuantes até, capazes de fazer alguma coisa, alguma produção, que aquilo traga uma filosofia para eles, de prazer, de estética. (*Flora*)

A avaliação surge como um instrumento importante para a valorização da arte no contexto escolar. A avaliação em arte sempre foi uma das tarefas mais difíceis para as professoras. Não há consenso sobre a melhor maneira de fazê-la, constituindo-se a avaliação uma das questões cruciais para o ensino de arte de um modo geral.

Para as professoras uma avaliação rigorosa foi a alternativa encontrada para valorizar o componente curricular Educação Artística, constituindo-se como um trunfo e um instrumento de defesa perante os pais/mães e direção da escola.

(...) de uns anos para cá, eu uso umas fichas de avaliação, tanto nas quartas, como nas quintas séries, que já me serviram para casos dos pais virem reclamar, “por que o fulaninho ficou com 2,0?”. “Ah, ele ficou com 2,0, porque, olha aqui, a senhora tá vendo aqui, tal aula, tal aula, tal aula? Ele não fez os trabalhos, ele não se preocupou, nem nada”. “Ah, mas não pode, como é que em Educação Artística ele vai ficar com essa nota?” (**Bárbara**)

(...) na nossa disciplina, eu tenho que avaliar tudo o que é feito em sala de aula. Qualquer trabalho é avaliado, tem que ser avaliado, porque senão o aluno acaba achando que aquilo não tem valor, acham que aquilo é uma coisa qualquer de fazer em aula, então não vai fazer também. (*Maria*)

Algumas falas revelam que, em alguns casos, esta é a maneira que as professoras encontram para valorizar perante às/aos alunas/os e até para si próprias, o componente curricular Educação Artística:

(...) eu junto os trabalhos durante o ano e, no final do ano, faço uma comparação dos trabalhos deles mesmos. E eles mesmos se surpreendem. O bonito é isso. Isso aí é que traz o valor da educação artística para mim e para eles, no final. (**Carolina**)

Educação Artística reprova ou não? Para a maioria dos pais/mães, alunas/os e professoras/es, a reprovação em Educação Artística é considerada um absurdo. Numa escola onde impera uma forte estrutura fordista⁴⁸, na qual, muitas vezes, é mais importante uma boa nota do que uma aprendizagem significativa, a valorização ou não de qualquer disciplina está extremamente ligada à sua capacidade de reprovação.

Assim, parece que o principal objetivo da arte na escola, é convencer da sua importância. No entanto, algumas falas dão a impressão de que faltam argumentos mais consistentes às professoras. No contexto racional e lógico da

⁴⁸ “Muitas propostas de escolarização mantêm ainda uma forte estrutura fordista, no sentido de que modo de funcionamento se assemelha ao da cadeia de montagem de uma grande fábrica. Assim, os alunos/as se posicionam de forma fixa em sua carteira e diante deles/as vão passando diferentes matérias e professores/as a um determinado ritmo. A única coisa a que os/as estudantes aspiram é acabar o quanto antes seus deveres e desse modo conseguir uma recompensa extrínseca, como uma determinada nota ou um conceito. O que tem menos importância nessa situação é o sentido, a utilidade e o domínio real do que devem aprender.” (Jurjo TORRES SANTOMÉ, 1995: 160).

escola, sem dúvida é necessário que as/os principais responsáveis em desencadear o processo de compreensão da arte, as professoras de arte, estejam suficientemente embasadas e fortalecidas teoricamente.

Quase sempre há mais perguntas do que respostas - poderíamos tentar responder falando da formação precária, dos salários, da sobrecarga de trabalho, de atitudes pouco profissionais em relação à ação docente, das vontades paralisadas... Mirian Celeste MARTINS (1997: 59) pergunta: *Como lidar com as nossas próprias dificuldades advindas tanto de uma formação nem sempre eficaz como também de uma educação básica que relegou a arte a aspectos secundários?*

Acrescento: como planejar, avaliar, refletir, intervir, provocar, construindo um ensino de arte de boa qualidade, em meio a tantas aulas por semana, tantas escolas, tantas classes lotadas, no contexto cada vez mais precário da escola pública? Como encontrar tempo, se há ainda o trabalho doméstico, a dupla jornada de trabalho das professoras?

Com certeza, não há respostas prontas e mágicas a nossa disposição, mas há caminhos possíveis a serem trilhados e aperfeiçoados, muitas histórias bem sucedidas a serem contadas, como algumas que são relatadas neste trabalho. Como afirma Guacira LOURO (1997), formular perguntas também é muito importante, são elas que dão sentido ao que fazemos, mesmo que ainda não saibamos as respostas.

O crescente processo de desqualificação⁴⁹, que atinge o corpo docente em geral, permite apenas uma autonomia relativa no exercício da docência. Sendo assim, as/os professoras/es esperam que alguém transponha o conhecimento científico para o conhecimento escolar:

⁴⁹ Alguns autores defendem a *tese da proletarização* do trabalho docente, perspectiva que considera a/o professora/or como um trabalhador assalariado, passando por um processo de desqualificação, caracterizado pela perda de controle sobre o processo de trabalho e perda de prestígio social. Esta abordagem, no entanto, é polêmica, tendo sofrido muitos questionamentos e críticas. Para um aprofundamento maior em torno desta questão ver Álvaro HYPOLITO, 1997: 77-102.

Então eu acho que está faltando uma literatura de apoio para o professor, uma coisa mais didática, **alguém que faça para a gente**, um autor que faça essa transposição da técnica de um adulto - um artista que tem uma seqüência de trabalho, que tem um conhecimento - para um aluno, em sala de aula. Então, eu que tenho que fazer isso, tenho que procurar, dentro dos meus limites, tentar transpor isso para eles. E é difícil isso aí. (...) Como é que eu vou trabalhar com o aluno essas palavras tão difíceis, que têm num livro, vamos dizer, num Herbert Read? Como é que vou passar isso, para o aluno? Qual é a linguagem que vou usar? Como é que vou conseguir transportar isso aí? (*Rita*)

As professoras, geralmente submetem-se ao controle da coordenação da escola, aos conteúdos determinados pelos órgãos responsáveis e sugeridos pelos livros didáticos. No entanto, o espaço para resistência dentro da escola existe, e mais especificamente dentro da sala de aula, onde é a professora que imprime o seu próprio ritmo de trabalho e a sua visão de mundo. As determinações programáticas são “filtradas” e modificadas ao sabor do conhecimento dominado pelas professoras, como nos narra *Beatriz*, que diz seguir o plano determinado pela secretaria municipal de educação “na fachada”:

Eu sigo o plano na fachada. Claro que a coordenadora lá da escola me disse que o pessoal da SME⁵⁰ vai lá, então nós não podemos fugir muito do conteúdo. Então, eu trabalho com eles cores, mas eu não dou só cores; trabalho no geral, levo planos, peço para eles levarem o que eles acham colorido, o que eles encontram na revista com tal cor. (...) É, eu dou aquele conteúdo ali...Ah, mas eles querem que dêem com toda história, eu não dou nada daquilo. Eu seleciono os conteúdos da SME e vou tirando o que eu posso. Porque tem muita coisa dali que a gente não tem como dar para as crianças. E mesmo porque aquilo não interessa para eles. E aí eu vou pegando, o que eu acho que dá para dar para eles.

Mas, o que significa esta autonomia? Sobre a suposta autonomia docente Marisa COSTA (1995:179) alerta:

A suposição de autonomia contida na afirmação “eu faço o que quero quando fecho a porta da sala de aula” se desvanece em face do argumento de que o que se quer ou o que as professoras querem já

⁵⁰ Secretaria Municipal de Educação.

está estabelecido a partir da forma como se produziram as suas identidades femininas. Assim, não é por acaso que o trabalho docente foi sendo gradativamente submetido e fortemente controlado, nem é por acaso que as mulheres foram se dirigindo para a ocupação; a mesma trama que produziu desigualmente o feminino urdiu uma vocação maternalmente inspirada que induziu o direcionamento das mulheres para o magistério.

A autonomia de trabalho está relacionada ao conhecimento, dependendo do domínio dos conteúdos. Sem conhecimento não há autonomia. Através das entrevistas foi possível perceber o quanto as professoras não se sentem sujeitos do seu próprio trabalho, apresentando dificuldades quanto ao domínio do seu conteúdo específico. Buscam nos livros didáticos algumas fórmulas prontas de aulas, procurando suprir carências geradas na própria formação docente e na falta de apoio pedagógico das escolas e secretarias de educação, como demonstra a fala de *Beatriz*:

Uso aquele livro “Etc. e tal”. Eu tenho outro que é “Vamos viver com a arte”. E tenho outro, também, mas que é mais história: um que é História Geral para Criança, um bem fininho. Leio um pouco de cada um deles, e dali tiro coisas para fazer na aula. Normalmente eu costumo conversar com eles sobre aquilo. Primeiro, eu faço bem abrangente, converso sobre tudo, sobre onde a gente pode encontrar; aí, depois, eu trago aquela história, dou uma conversada, e aí a gente faz um trabalho mais prático.

O planejamento, exigência burocrática a mais dentro da escola, precisa ser cumprido. *Rita* revela apresentar alguma dificuldade nesse sentido. Que autonomia temos, se precisamos de alguém que nos coloque “nos eixos”?

Mas eu não me ligo nessas coisas, tenho tudo certinho. Se tu fores lá na secretaria, tu pedes o meu plano, está lá, a sondagem. Estou fazendo todas essas coisas que se faz. Essas burocracias todas. E eu sei que tem importância, mas eu preciso do auxílio da coordenação para fazer isso aí, para tomar pé das coisas, me organizar. (...) Mas, como a gente tem uma coordenação muito boa aqui na escola, então elas me colocam no eixo, me colocam no trilho e eu vou bem. Mas tem uma exigência, tem que fazer, eu não sou dispensada disso, eu faço, eu cumpro todas as minhas tarefas, mas não é de meu gosto.

Dez professoras, dez modos de ser professora. Em muitos momentos, parecem concordar entre si, em outros discordam totalmente. O que para uma é fundamental, para outra pode ser completamente dispensável. Algumas parecem estar mais seguras, ainda que realizem um trabalho bastante tradicional. Outras, demonstram insegurança, apesar dos anos de experiência. Quase todas, no entanto, afirmam que estão buscando caminhos, tentando, experimentando, a seu modo, tornar suas aulas mais interessantes e mais significativas. Percebe-se, nas suas narrativas, a influência marcante da bagagem cultural de cada uma, construída através das experiências vividas antes mesmo de pensarem tornarem-se professoras de arte, o que faz com que os mesmos conteúdos e conhecimentos sejam vistos e ensinados de formas distintas. Constatações que reforçam as afirmações de Antonio NÓVOA (1992: 16):

A resposta à questão, Por que é que fazemos o que fazemos na sala de aula?, obriga a evocar esta mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional.

A aula de arte ideal: caminho inatingível?

*Se as coisas são inatingíveis...ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A mágica presença das estrelas!*

Mário Quintana

O ideal, diz o dicionário⁵¹ “é o que existe somente na idéia, imaginário”. Ou ainda, “o que reúne toda a perfeição concebível, o que é objeto da nossa mais alta aspiração”, podendo ser, também, “o modelo sonhado ou ideado pela fantasia dum artista”. Desta forma, falar sobre o ideal é desafiar a nossa capacidade de sermos utópicos, e de acreditarmos na possibilidade de realização dessas utopias.

Uma das questões da entrevista convidava as professoras a falarem a respeito de como seria uma aula de arte ideal. Uma questão que mereceu por parte das entrevistadas, respostas mais descontraídas, mais sonhadoras... O ideal, para elas, está presente nas questões materiais, nos recursos que gostariam de ter, no sonho por um novo espaço, tão difícil nas precárias condições das escolas públicas brasileiras. Mas também são enfatizados aspectos mais gerais, como relações mais prazerosas com o aluno, com a escola, e com o próprio conhecimento.

Uma sala de arte. Naquela sala, para mim, tinha que ter um vídeo, uma TV, um retroprojeter, slide, uma biblioteca com livros sobre arte. Carpete no chão, almofadas, uma mesa. Olha, para mim, tinha que ser quase do tamanho de uma escola, essa sala de arte. (**Carolina**)

(...) teria que ter alguma coisa, na educação, que ninguém fosse forçado a nada. (...) teria que ser uma aula que tu pudesses sensibilizar o aluno, trabalhar, conversar, para depois desenvolver a coisa, assim. E com esse nosso sistema de ensino todo, a gente não consegue. (**Gabriela**)

⁵¹ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 3.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

(...) que o aluno sentisse assim um prazer imenso naquela aula, e que a gente também. E que essa aula fosse esperada a cada semana, e não ao contrário do que acontece. (...) que tu tivesses, não precisava ter tanto material assim, mas que o pouco material que tu tivesses, tu pudesses oferecer ao aluno uma boa qualidade, que o professor tivesse bastante recursos visuais para o aluno, e que o aluno entrasse na sala de artes, e que fosse um mundo completamente diferente da outra sala de aula que ele tem(...) (*Bárbara*)

Seria aquela aula onde todos participassem, onde todos pudessem se expressar, dizer, fazer, criar com liberdade. (*Rita*)

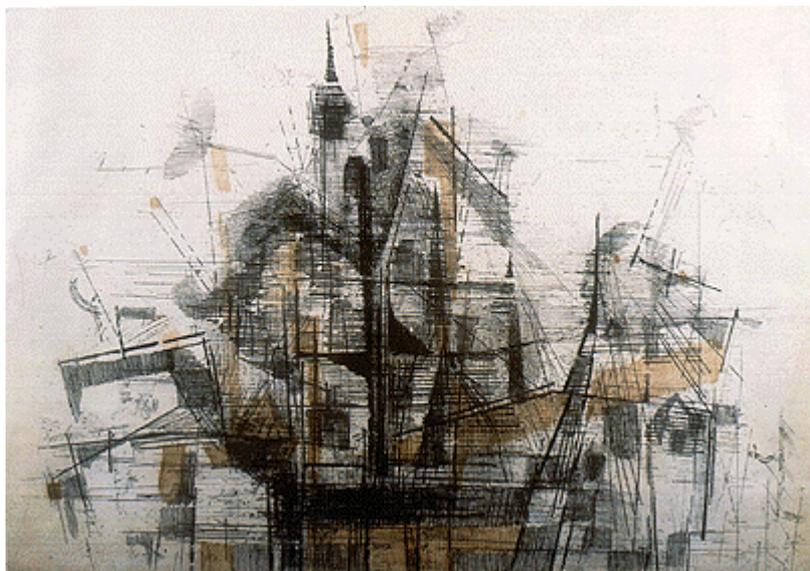
Divagar em torno do “ideal” revela os valores presentes nas concepções das professoras sobre o ensino de arte. Que utopias são perseguidas por estas professoras? Apenas a incorporação de recursos materiais sofisticados? Será que só isto é o suficiente para um ensino de qualidade? As recentes políticas educacionais do Ministério da Educação parecem acreditar que sim, quando instalam massivamente antenas parabólicas, vídeos e televisões em escolas sem uma infra-estrutura mínima para isto. Ou, ainda, quando prevêm a distribuição de microcomputadores para serem utilizados por professoras/es despreparadas/os e muito mal remuneradas/os. A linguagem trazida para a escola através da tecnologia não é a mesma utilizada por professoras e professores em seu trabalho diário em sala de aula. Quem irá fazer esta ligação? Ou se espera que a força inerente a tecnologia transformará a escola por si própria, como em um passe de mágica?

O que é preciso para uma educação de qualidade? O que é preciso para que as aulas de arte sejam mais vibrantes, vivas, realmente significativas e marcantes para as alunas e os alunos de nossas escolas? O que é preciso para a tão sonhada valorização da arte no meio escolar? Algumas professoras apontam para a busca do prazer nessas aulas. Apenas isso: professoras/es e alunas/os felizes e satisfeitas/os, motivadas/os para saber e viver arte. O que falta para que isso aconteça? É tão simples : “(...) *que o aluno sentisse assim um prazer imenso naquela aula, e que a gente também. E que essa aula fosse*

esperada a cada semana (...) e que fosse um mundo completamente diferente da outra sala de aula que ele tem...” (Bárbara).

E quem sabe, que a escola fosse um lugar onde este “prazer imenso” deixasse de estar presente somente nos corredores, na hora do recreio, nas conversas alegres de crianças e adolescentes... E ainda, que a professora de arte e as professoras de modo geral sentissem este “prazer imenso”, e autonomia suficiente para refletir e escrever sobre suas próprias histórias, suas experiências, fazendo-se ouvir, jogando fora um modo de ser submisso e dependente, construído socialmente para o gênero feminino... Caminhos inatingíveis?

Imagens do não-espço da arte



*Quem diz o nome,
chama. E alguém
atende, sem ter nada
marcado, sem
explicações, ao lugar
onde o seu nome, dito
ou pensado, o está
chamando.
Quando isso ocorre, a
gente tem o direito de
acreditar que ninguém
vai de vez enquanto
não morrer a palavra
que chamando,
chamejando, o
trouzer.*

Eduardo Galeano

O espaço das mulheres nas artes

Afetividade, sensibilidade, humildade, cuidado, paciência, fragilidade, submissão, instinto maternal - sentimentos e comportamentos associados diretamente às mulheres, confinando-as por muito tempo ao espaço privado e doméstico: *“Elas não têm gosto ou vontade, nem defeito nem qualidade, têm medo apenas, não têm sonhos, só têm presságios, o seu homem, mares, naufrágios...”*⁵². Em contraposição a este modelo, os homens são vistos como os destemidos, provedores, fortes, viris, dominadores, aventureiros... Construções culturais fixas e imutáveis? Com certeza, embora muitos acreditem que sim, inúmeros estudos e a própria realidade demonstram que não. Há muitas mulheres e homens de diferentes configurações e identidades culturais diversas que, acomodando-se à ordem estabelecida ou a subvertendo, estão em permanente processo de construção.

⁵² *Mulheres de Atenas* (Chico Buarque e Augusto Boal).

No entanto, a nossa história, passada ou presente, está repleta de exemplos de como mulheres e homens foram aprisionados em papéis pré-determinados e aparentemente imutáveis. Aos poucos, vai se reconstruindo uma história que até agora tinha tornado as mulheres quase ou totalmente invisíveis, tratadas, muitas vezes, como seres desprezíveis e insignificantes, consideradas até perigosas para a sociedade.

Analisando a repressão à sexualidade feminina na sociedade colonial brasileira, marcadamente misógina, representada sobretudo pelas duras leis do Estado e da Igreja, Emanuel ARAÚJO (1997: 46) afirma que o fundamento escolhido para justificar a repressão da mulher era simples: o homem era superior e, portanto, cabia a ele exercer a autoridade. Ainda segundo este autor:

São Paulo, na Epístola aos Efésios, não deixa dúvidas quanto a isso: "As mulheres estejam sujeitas aos seus maridos como ao Senhor, porque o homem é a cabeça da mulher, como Cristo é a cabeça da Igreja... Como a Igreja está sujeita a Cristo, estejam as mulheres em tudo sujeitas aos seus maridos". De modo que o macho (marido, pai, irmão etc.) representava Cristo no lar. A mulher estava condenada, por definição a pagar eternamente pelo erro de Eva, a primeira fêmea, que levou Adão ao pecado e tirou da humanidade futura a possibilidade de gozar da inocência paradisíaca. Já que a mulher partilhava da essência de Eva, tinha de ser permanentemente controlada.

Na visão desta sociedade misógina, como afirma Emanuel ARAÚJO, a maternidade teria de ser o ápice da vida da mulher, esta representando a sua salvação dos pecados cometidos por Eva. O mito de Eva permaneceu vivo na sociedade ocidental, alimentando e justificando a dominação masculina, com supremacia absoluta sobre outros mitos da antigüidade, como o que é encontrado no Talmude, livro hebraico banido da Bíblia e da história da humanidade - o mito de Lilith (Berenice LAMAS, 1997: 33). Esta teria sido a primeira mulher de Adão, mulher autônoma, sensual e insubmissa que se recusou ao jugo masculino, fugindo do paraíso. Lilith foi criada por Deus na terra, do mesmo modo que Adão, mas reivindicava igualdade e não aceitava o papel de inferioridade e passividade. Papel que foi assumido por Eva,

constituída a partir de uma costela de Adão, condenada a parir em dor e ser submissa ao homem, enquanto este trabalharia pela sobrevivência.

Uma amostra do desprezo pela mulher na sociedade brasileira, no final do século XIX, é descrito por Joana Maria PEDRO (1997) no seu texto sobre as mulheres do sul. Ao analisar o imaginário sobre as mulheres presentes nos jornais sulistas, feitos pelos homens e para os homens, percebe que estes prescreviam as formas de ser “distinto” e “civilizado”, incluindo modelos segundo os quais as mulheres deveriam restringir-se aos papéis familiares. As mulheres, motivos de inquietação e preocupação da sociedade, eram inspiração para a produção de “notícias”, ou uma forma de preencher a página em locais carentes de notícias, como no trecho do *Jornal do Comércio*, produzido em Desterro (antiga denominação de Florianópolis) em 1881, como é citado por Joana PEDRO (1997:282):

A mulher

*A mulher que foi a perdição para o pai Adão, para Sansão a morte, e para Salomão uma vingança, é, para o médico, um corpo; para o juiz uma ré; **para o pintor, um modelo**⁵³; para o poeta, uma flor; para o militar, uma camarada; para o padre, uma tentação; para o enfermo, uma enfermeira; para o são, uma enfermidade; para o republicano, uma cidadã; para o romântico, uma diva; para o versátil, um joguete; para o gastrônomo, uma cozinheira; para o menino, um consolo; para o noivo, um desejo; para o marido, uma carga; para o viúvo, um descanso; para o pobre, uma calamidade; para o rico, uma ameaça; para o jovem, um pesadelo; para o velho, um inimigo; para o homem, um estorvo; para o diabo, um agente; para o mundo, uma força; e, para o tipógrafo...uma página.*

Para uma classe urbana abastada, e ainda para funcionários públicos, pequenos comerciantes e proprietários urbanos, desejosos de ascensão social, o isolamento feminino nas atividades de esposa, mãe e dona de casa, representava uma espécie de “distinção social”. As virtudes e defeitos

⁵³ Grifos meus.

femininos eram apresentados nos periódicos sulistas através de poemas, provérbios, comentários, notícias, piadas. As imagens divulgadas referiam-se a um modelo de mulher que poderia até ser ignorante, mas se meiga e boa, seria a principal responsável pela felicidade familiar. As mulheres eram vistas muitas vezes como “faladeiras” ou “incontroláveis”, mas os aspectos definidores da sua feminilidade, sem dúvida eram o papel sublime de ser mãe, esposa e dona de casa, sendo o seu destino primordial a “felicidade do homem” (Joana PEDRO, 1997).

Durante a *Belle Époque* (1890-1920), no Brasil, a própria medicina fornecia argumentos científicos para a “naturalidade” da postura submissa das mulheres e à vocação única e primordial para a maternidade, como descreve o texto de Rachel SOIHET (1997:363):

A medicina social assegurava como características femininas, por razões biológicas: a fragilidade, o recato, o predomínio das faculdades afetivas sobre as intelectuais, a subordinação da sexualidade à vocação maternal. Em oposição, o homem conjugava à sua força física uma natureza autoritária, empreendedora, racional e uma sexualidade sem freios. As características atribuídas às mulheres eram suficientes para justificar que se exigisse delas uma atitude de submissão, um comportamento que não maculasse sua honra. Estavam impedidas do exercício da sexualidade antes de se casarem e, depois, deviam restringi-la ao âmbito desse casamento.

Como vemos, a sociedade brasileira (reflexo da sociedade patriarcal ocidental) cercou-se de argumentos e justificativas para a exclusão de uma participação mais efetiva das mulheres nas decisões extra-domésticas. Argumentos e justificativas que foram incorporadas pelos homens, e é preciso salientar, por muitas mulheres. É claro que a história das mulheres no Brasil não é feita somente de reclusão e submissão, há felizes exceções, como atestam vários textos do livro organizado por Mary Del PRIORE (1997).

Após este brevíssimo panorama histórico, é preciso perguntar: o que sobreviveu deste pensamento misógino na sociedade em que vivemos, prestes a ingressar no terceiro milênio? O que os homens pensam sobre as mulheres?

O que nós, mulheres, realmente pensamos? Como as crianças e adolescentes pensam? Como esse pensamento respinga em nossas crenças e ações cotidianas?

E as mulheres na arte? Linda Nochlin⁵⁴ pergunta: Por que não houve grandes mulheres artistas? Janet WOLFF (1982:54) discute esta questão enfatizando o caso das mulheres pintoras, demonstrando que a organização social da produção artística tem, através dos séculos, excluído sistematicamente a participação das mulheres:

Com o advento dos movimentos feministas e a difusão dos estudos sobre mulheres, houve, de uma lado, uma objeção articulada e continuada à maneira pela qual as mulheres foram “eliminadas” da história das artes, que parece consistir quase que exclusivamente de homens; (...). É certo que muitas pintoras excelentes são pouco conhecidas, e é importante, portanto, corrigir esta omissão gritante na história da arte. É, porém, igualmente importante examinar as condições sociais que criaram esse mito e que, além disso excluíram, no todo, as mulheres da pintura, ou tornaram extremamente difícil o seu êxito nesse campo. (...) Com o advento das academias (em 1648 em Paris e em 1768 em Londres) foram criados novos obstáculos à trajetória das mulheres pintoras, e, em particular, a proibição de que desenhassem modelos vivos, parte essencial do treinamento artístico no período pré-moderno, impediu-lhes efetivamente o acesso à arte “séria”. A descoberta de várias pintoras excelentes na história da arte parece, então, ainda mais surpreendente quando compreendemos as forças que trabalhavam sistematicamente no sentido de excluí-las da profissão.

Segundo Berenice LAMAS (1997) a história da mulher na arte foi marcada pelo desdém a sua criatividade: sempre tiveram papel menor nas belas artes, na música, na escultura. A ausência das mulheres na produção artística era explicada através das referências a suas “naturais” carências criativas. Geralmente, o reconhecimento público do trabalho artístico da mulher é demorado, a condição cultural de submissão das mulheres acaba por refletir-se na sua produção ou na ausência desta no mundo das artes.

Berenice LAMAS relata em livro a sua investigação sobre a trajetória de vida de mulheres que se profissionalizaram no mundo das artes. Para isso, realizou entrevistas abertas com duas pintoras, uma cantora, uma musicista (saxofonista), uma artista plástica e escritora – todas vivendo em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A autora constatou que as artistas enfrentaram inúmeras barreiras familiares e sociais (tais como reações negativas de pais, maridos e filhos) para realizarem-se no mundo das artes, superando a prescrição secular da realização feminina somente através da criação biológica. Assumindo a arte como profissão de esfera da criação cultural - área dominada pelos homens - as mulheres artistas rompem com os papéis de gênero impostos pela socialização realizada, sobretudo, através da família e da escola. As artistas entrevistadas neste estudo esperaram anos para a sua realização profissional, para que, primeiro, pudessem cumprir o seu papel social pressuposto: casar e ter filhos. Uma delas, passou a ser artista somente depois de aposentada em sua profissão original e de ser avó. Como afirma Berenice LAMAS (1997: 138-139), na sociedade patriarcal a criação artística e cultural, além da criação biológica, provoca e ameaça o *status quo*. Não é compatível com o que é esperado das mulheres, sair da cozinha e do cuidado dos filhos para competir com os homens, criando cultura, ainda mais na área artística, desvalorizada por não ser considerada uma atividade de resultados produtivos. A autora conclui o seu livro dizendo:

No futuro, a recriação de comportamentos, a análise de papéis pré-determinados a homens e mulheres possivelmente redescubra as obras de arte femininas “engavetadas” na história destes papéis domésticos - “biológicos e naturais” - com os quais muitas mulheres, deusas alquimistas, incluindo as deste estudo, já conseguiram romper. Na identidade social de muitas mulheres existe uma artista perplexa, emocionada, repleta de dores, abafamentos e sensibilidades à espreita de uma possibilidade de expressão - que ela mesmo terá que construir. Mulheres artistas: recortando o feminino no mundo das artes. Cidadãs do universo. Exercendo o direito e o dever de cometer artes artimanhas arteirices femininas. Cometas de caudas caudalosas cachoeiras

⁵⁴ Nochlin, Linda. Why have there been no great women artists? In: Hess, Thomas B., Baker, Elisabeth C. (eds.). **Art and Sexual Politics - Women's Liberation, Women Artists and Art History**. New York: Collier Books, 1973.p. 1-43. Apud COLLINS, Georgia C., SANDELL, Renee. Women's achievements in art: an issues approach for the classroom. **Art Education**, Virginia, USA, v. 40, n.3, p. 12-21, may 1987.

*cataratas gotas mágicas, raios molhados de luz ressonância espiral
reviravolta num revolucionário cosmos...* (LAMAS, 1997: 143)

Procurando aproximar as realizações das mulheres na arte com o ensino de arte na escola, Georgia COLLINS e Renee SANDELL (1987) questionam: Qual é a melhor maneira de incorporar o novo conhecimento sobre as realizações das mulheres na arte dentro do currículo e ensino de arte? As autoras fazem este questionamento devido a expansão de informações sobre mulheres artistas nos Estados Unidos, o que ainda está distante da realidade brasileira. No entanto, o texto é provocativo e elucidativo em inúmeras questões, podendo suscitar novas demandas de informações na área de ensino de arte no Brasil que, sem dúvida, precisa ser oxigenada com novas idéias.

Segundo as autoras, ignorar a questão de gênero no ensino de arte altera todo o significado das idéias e realizações nas quais as mulheres artistas têm trabalhado, deixando sem contestação muitas suposições “naturais” sobre o propósito e valor da arte, que foram estabelecidos sob condições de domínio e preconceito masculinos.

Alguns dos principais objetivos da discussão sobre as realizações artísticas das mulheres na sala de aula seriam, segundo as autoras: estimular o interesse das meninas, proporcionando oportunidades de aumento do seu orgulho e auto-estima; proporcionar a todas as alunos e os alunos uma imagem mais completa, complexa e provocativa das atividade artísticas em nossa cultura; estimular o pensamento crítico a respeito do *status* e valores anexados às várias atividades de arte em nossa cultura.

As autoras fazem uma distinção entre duas formas de arte presentes na tradição ocidental⁵⁵: a *“mainstream art”* (a arte da corrente dominante) e a *“hiddenstream art”* (a arte da corrente escondida), avaliando as realizações das mulheres nestas duas tradições artísticas. A *“mainstream art”* está associada, predominantemente, à arte reconhecida publicamente nos museus e galerias, bem como a mitos e conceitos como: talento, genialidade, criatividade, obras-primas, exibição competitiva, vanguarda e diletantismo, de domínio quase exclusivo dos homens. Enquanto isso, a *“hiddenstream art”* estaria associada a formas de arte consideradas menores, como a tecelagem, fabricação de colchas, costura, cerâmica, decoração do corpo, bordado e outras formas de arte de natureza estética e utilitária. O maior propósito desta forma de arte é o enriquecimento da vida diária e cotidiana, de domínio quase exclusivo das mulheres.

A respeito da *“mainstream art”*, Georgia COLLINS e Renee SANDELL reconhecem que algumas mulheres conseguiram fazer contribuições significativas para a arte dominante. Neste sentido, analisam as condições e obstáculos para tais realizações femininas na arte. Dentre as principais condições destacam: a arte como realização feminina (desde que não interferisse nos deveres primários de mãe, esposa e doméstica); precocidade e personalidade; pais e mentores masculinos; parentes artistas⁵⁶; impulsos feministas entre outras razões. Dentre os principais obstáculos para as realizações das mulheres na *“mainstream art”* destacam-se, segundo as autoras: menor prestígio das formas de arte escolhidas, como retratos, naturezas-mortas, pinturas de flores; preconceito no ensino superior;

⁵⁵ Janet WOLFF (1982:30) contextualiza historicamente, no período do Renascimento, a divisão que é feita entre os tipos de arte: *“(...) a divisão que fazemos geralmente entre as artes ‘maiores’ e as ‘menores’, ou artes decorativas, pode ser situada historicamente e relacionada com o aparecimento da idéia do ‘artista como gênio’. É difícil defender a distinção entre, digamos, a pintura de um altar e o desenho de móveis ou de bordados com base em razões intrínsecas. Em outras palavras, a criatividade artística como um tipo de trabalho singularmente diferente, com um produto excepcional transcendente mesmo, é uma noção errônea baseada em certas tendências históricas e erradamente generalizada e considerada como essencial à natureza da arte”*.

⁵⁶ Muitas mulheres artistas casaram ou tiveram algum relacionamento com homens artistas que frequentemente tornaram-se mais famosas que elas. Aqui, alguns exemplos: Sonia Terk-Delaunay e Robert Delaunay; Sophie Tauber-Arp e Jean Arp; Kay Sage e Yves Tanguay ; Annie Albers e Joseph Albers; Lee Krasner e Jackson Pollock; Dorothea Tanning e Max Ernst, Frida Kahlo e Diego Rivera; Camille Claudel e Auguste Rodin, entre outros. (COLLINS, SANDELL, 1987: 21).

casamento e crianças etc. Atualmente, muitas destas condições e obstáculos podem ter sido superados, mas o fato é que ainda há muitas dificuldades para o reconhecimento do trabalho realizado por artistas mulheres.

Por outro lado, ao analisar a *“hiddenstream art”*, as autoras assinalam que houve épocas no passado em que condições econômicas, religiosas e sociais das mulheres fizeram com que as realizações na *“hiddenstream art”* fossem desejadas socialmente e necessárias economicamente. Ainda agora, o trabalho das mulheres fora de casa continua a desenvolver estas formas de arte, como forma de garantir o sustento econômico da família. Dentre as principais condições e obstáculos para a realização das mulheres na *“hiddenstream art”* destacam-se: a identificação feminina com estas formas de arte; anonimato; revolução industrial; mães e filhas artistas (tradições que passam para gerações sucessivas de mulheres); revistas e aulas (aulas de tricô, crochê, bordado etc.) para as mulheres; bazar de igreja e feiras; hierarquia entre belas-artes e artesanato; atividade considerada de caráter frívolo, servindo apenas para lazer ou terapia, sem retorno financeiro imediato etc⁵⁷.

As autoras sugerem que estes questionamentos devem estar presentes nas aulas de arte, em qualquer nível educacional. Georgia COLLINS e Renee SANDELL (1987: 21) concluem dizendo que somente pela desmistificação da visão estereotipada dos artistas femininos ou masculinos, podemos esperar revelar relações verdadeiras entre valores culturais e impulsos humanos para fazer e apreciar arte.

Trazer à tona questões ligadas ao espaço das mulheres na sociedade e na arte nos instiga a pensar sobre o espaço das mulheres como professoras de arte, principalmente no ensino fundamental e médio, e o próprio espaço da arte

⁵⁷ Um aspecto interessante a ser acrescentado a essa discussão é o resultado de uma pesquisa realizada por Ezequiel Theodoro da SILVA (1995) com 419 professores de 1º grau, que entre outras questões, quando perguntados sobre as atividades que imaginam que sabem fazer bem, ou executar com desenvoltura, responderam quase de forma unânime, que são as prendas domésticas (bordar, fazer tricô, crochê, costurar, cozinhar etc.), ficando como pano de fundo, mencionado por poucos grupos, a atividade de lecionar ou “saber ensinar bem”. Algumas professoras entrevistadas neste trabalho confirmam estas afirmações.

na educação. A educação e os componentes curriculares presentes na escola, que determinam o que deve ser ensinado e aprendido, são “generificados”, construídos culturalmente a partir de crenças ligadas a pontos de vista determinados relativos aos gêneros, e também relativos às classes sociais, raças e etnias. Como lidamos com estas questões? Como romper com as visões estereotipadas em relação aos gêneros? Como construir uma educação menos mistificadora e mais abrangente? Se ainda não temos respostas prontas, ao menos é preciso começar a fazer perguntas, desconfiando das verdades absolutas que muitas vezes supomos dominar.

A arte no espaço escolar : figura e fundo

No espaço visual de uma composição plástica, os elementos visuais, componentes **ativos**, destacam-se em nossa percepção como se contivessem um potencial energético maior, parecendo ser os agentes causadores da transformação espacial (A FIGURA). Enquanto isso, o meio ambiente, fisicamente maior, mais disperso e mais homogêneo - é considerado um elemento **passivo** (O FUNDO)⁵⁸.

O que é figura e o que é fundo no espaço escolar? É fácil perceber que alguns componentes curriculares merecem maior destaque, representando áreas de conhecimento valorizadas como extremamente importantes na sociedade, como Matemática e Português. O espaço da arte na escola, muitas vezes configura-se como pano de fundo para as outras atividades escolares. Embeleza a escola, distrai e relaxa os alunos e alunas das tarefas que “realmente” importam, mas pode ser tranquilamente dispensável - é o que pensam muitos.

A escola, com certeza reflete o paradigma moderno dominante, no qual, segundo Boaventura SANTOS (1988:50), o conhecimento é objetivo, factual e

rigoroso (sem a interferência dos valores humanos) e o rigor matemático é parâmetro para as outras áreas de conhecimento:

A matemática fornece à ciência moderna, não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação, como ainda o modelo de representação da própria estrutura da matéria. Para Galileu, o livro da natureza está inscrito em caracteres geométricos e Einstein não pensa de modo diferente. Deste lugar central da matemática na ciência moderna derivam duas conseqüências principais. Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou.

Boaventura SANTOS traz elementos importantes para a análise das razões da desvalorização da arte na escola, já que esta área de conhecimento, essencialmente subjetiva e não-mensurável, não enquadra-se neste mundo moderno “matematizado”. Da mesma forma, o trabalho feminino é, muitas vezes, identificado “naturalmente” com atividades do espaço privado, como a administração do lar, decoração e educação de crianças. Atividades quase sempre relacionadas com a afetividade e sensibilidade “próprias” das mulheres, são menosprezadas pela sociedade capitalista masculina, que via de regra desconsidera o afetivo, o irracional, o que não é lógico e objetivo, o que não dá lucro. Como diz Bila SORJ (1992: 19), a sociedade moderna “*exclui da moral racional o desejo, a empatia, afetividade, sentimentos, como manifestações irracionais e, portanto, inferiores*”.

Como veremos no decorrer deste texto, as próprias professoras entrevistadas invejam suas colegas da área matemática, porque estas não

⁵⁸ “A área que tem a função de FUNDO não só parece recuar em nossa percepção, como também recebe menos atenção, nessa relação de FIGURA-FUNDO - que pode modificar-se a todo instante - a atenção maior é sempre concentrada na FIGURA”(Fayga OSTROWER, 1991:55).

precisam estar auto-afirmando-se a todo instante, pois seu conhecimento já está plenamente justificado e legitimado no pensamento moderno dominante.

Para as entrevistadas, Educação Artística é desvalorizada dentro e fora da escola. É um dos cursos menos procurados no vestibular da UFPEL⁵⁹. As professoras, na sua maioria, sentem-se marginalizadas na escola pelos diretores, colegas, e até alunas/os. Esta questão da desvalorização é muito forte nas falas, perpassando em vários momentos das entrevistas:

(...) a Educação Artística não está sendo tratada dentro das escolas como deveria (...) esse descrédito de todo mundo em relação à Educação Artística, acho que não dão espaço para a Educação Artística ser o que ela realmente é. (**Carolina**)

(...) acham que tem que se priorizar outras disciplinas, e a gente fica mais para o final, nas coisas em geral que acontecem na escola. Então, acho assim, que os próprios colegas desvalorizam. (**Rita**)

(...) tu te sentes o tempo inteiro marginalizada dentro da escola, entre os professores, e os próprios alunos te vêem como uma matéria e como uma professora que não é muito importante. (**Maria**)

A Educação Artística é vista como uma “disciplininha”, uma coisa assim de segundo plano, realmente, que não tem grande importância (...)
(**Flora**)

A visão que a diretora ou diretor da escola tem sobre a disciplina é apontada como fundamental para a sua valorização. As/os professoras/es das outras disciplinas vêem a Educação Artística, segundo o relato de algumas entrevistadas, como uma matéria que incomoda, que desacomoda o restante da escola: A aula da bagunça, da professora que organiza festas:

Não pode bagunçar, não pode mexer, não pode isso, não pode... tem que dar conteúdo, que nem as outras matérias. Eles valorizam a Educação Artística porque a Educação Artística, agora, tem conteúdo. Então, o professor tem que mostrar conteúdo. É essa visão que eles

⁵⁹ Segundo dados do Coperv (Comissão Permanente do Vestibular) sobre o vestibular de 1997 da UFPEL, as licenciaturas, em geral, são os cursos menos procurados. O curso com maior procura é Medicina, com 21,8 candidatos por vaga, enquanto o curso de Licenciatura mais procurado é Letras - Habilitação em Português, com 4,2 candidatos por vaga. O curso de Licenciatura em Educação Artística é um dos menos procurados: 0,7 candidatos por vaga para Habilitação em Artes Plásticas; 0,8 para Habilitação em Desenho e 0,6 para Habilitação em Música.

têm, agora. Quer dizer, é uma visão também distorcida. Antes, era deixar fazer tudo que tinha vontade, Educação Artística era bagunça. Agora que eles perceberam que a Educação Artística tem conteúdo, eles querem só conteúdo. Professor entra para sala de aula e mostra trabalho. E mostrar trabalho, para eles, é conteúdo. (**Carolina**)

O professor, na escola, é para organizar exposição, para fazer cartaz, para fazer a festa do São João, para fazer não sei o quê. Muitas vezes a Educação Artística é vista como uma Festa da Uva, aquele oba-oba que não leva a nada... (**Januária**)

“Que bom seria se eu fosse professora de matemática”, foi uma frase ouvida com frequência nas entrevistas. Matemática, dentro da escola, é uma dos componentes curriculares mais respeitados por alunas/os e professoras/es, não sendo passível de contestações ou dúvidas sobre a sua importância, ao contrário de Educação Artística.

(...) às vezes tu te deparas com tantos problemas, em relação a tua disciplina de artes, que dá vontade assim: ‘Que bom seria...’. Eu já me peguei dizendo isso: ‘Que bom seria se eu desse Matemática, pelo menos ninguém iria me contestar no que eu estou dizendo, no que eu estou falando’. (**Bárbara**)

(...) a gente tem uma preocupação em Educação Artística que não tem nas outras disciplinas. Às vezes, eu sinto uma vontade de ser professora de Matemática, porque chega em março, tu já sabes o que vai trabalhar em dezembro, já a gente, não, tem que estar sempre: E agora? Que vamos fazer? A gente se sente na obrigação de inovar, de ser criativa, acho que é isso: obrigação de ser criativa. (**Flora**)

Lecionando um componente curricular desvalorizado na escola, algumas professoras consideram Educação Artística como uma das matérias mais desgastantes para a/o professora/or, porque exige que a sua importância seja sempre reforçada para os alunas/os e colegas.

(...) eu acho que Educação Artística é uma das matérias mais desgastantes que tem para dar aula. As pessoas acham que é o mais fácil, mas tu tens sempre que estar convencendo os alunos, tem que estar sempre mostrando para eles que aquilo é importante, que aquilo não é bobagem, que realmente tem uma função, tem um objetivo. Tu

vês se um professor de Matemática vai estar se preocupando em estar afirmando isso, a toda hora? (*Maria*)

A preocupação desta professora parece ser compartilhada com Ana Mae Barbosa, a autora com maior número de livros e textos publicados sobre ensino de arte no Brasil:

(...) meus estudos de história visam principalmente uma busca de status cultural para a arte-educação. É uma espécie de álibi ou legítima defesa da arte-educação. Começou há dez anos com a necessidade de provar que arte é importante na educação. Se eu conseguisse provar historicamente esta importância, estaria justificada, legitimada atual e contextualmente. (Ana Mae BARBOSA, 1984: 118)

A busca de *status*, de justificativas, de provas para a necessidade da existência da arte na educação é constante na literatura específica da área, e na fala das professoras. Encontrar respostas para essa questão é tarefa difícil, pois há uma trama intrincada de fatores determinantes para esta minimização da importância da arte na escola, originada numa sociedade marcada pela valorização da racionalidade e da objetividade. Neste trabalho, procuro rastrear alguns sinais surgidos das narrativas destas dez professoras, sem a intenção de esgotar o assunto. Concretamente, percebo o embate das professoras que, muitas vezes, sem o embasamento teórico necessário, precisam convencer diariamente alunas/os, diretoras/es, colegas de outras áreas, pais e mães, que a sua disciplina é tão fundamental quanto Português e Matemática. Como já foi visto, algumas estratégias são utilizadas pelas professoras, como por exemplo, uma avaliação mais rigorosa. O espaço/não-espaço da arte na escola constitui-se, acima de tudo, em um espaço de resistência, conquistado dia-a-dia no cotidiano da sala de aula.

Apesar de muitas falas ressaltarem o pouco valor dado ao ensino de arte nas escolas, as professoras reconhecem que a postura das professoras em relação a sua área de conhecimento específica é determinante para a

menor ou maior valorização da disciplina. A própria professora precisa valorizar a sua disciplina, para poder se fazer respeitar.

(...) não só em artes, como em todas as outras disciplinas, tem professores relapsos. Só que aparece mais em artes, porque como não é algo muito visível, como a gente não produz um, dois mais dois, não aparece tanto, e acham que qualquer coisa serve. Então, eu vejo que a questão da postura do professor é muito importante, que quando tu te impões como professora, e tu defendes os teus ideais, tu consegues te colocar dentro da escola. (*Bárbara*)

Eu tenho que provar o tempo inteiro que aquilo ali é importante, e eu tenho realmente que ser competente, senão, aí sim, eu não vou funcionar. (*Maria*)

As professoras com mais experiência em sala de aula alegam não sentir a discriminação da sua disciplina na escola. Verifica-se o quanto é importante a postura segura dessas professoras, para se fazer respeitar profissionalmente, dentro da escola.

Eu não tenho esse problema aqui na escola. Acho que, praticamente, nunca tive. A minha disciplina é valorizada, é intercalada com os outros colegas. Eu, da minha parte, procuro passar para elas, principalmente do Currículo⁶⁰, o que eu estou fazendo, e sinto que elas procuram relacionar nas atividades delas, em Português, em Matemática... Há uma relação nossa, fora da sala de aula, com a disciplina. (*Aparecida*)

Outra questão ressaltada nas entrevistas, que contribuiria para a valorização da Educação Artística na escola, é a organização da professora, quanto ao planejamento, delimitação de objetivos e conteúdos etc. Segundo algumas professoras, uma professora de arte que não encara o seu trabalho seriamente, profissionalmente, terá mais dificuldades de se fazer respeitar.

Quando eles notam que tu tens uma certa meta a seguir, tu tens um objetivo, eles também entram, pode até ter uma certa dificuldade inicial, mas ao longo do trabalho tu consegues, pode não conseguir 100%, mas tu vais tendo um bom resultado. Isso é importante dentro da

⁶⁰ Ao referir-se às professoras do Currículo, a professora fala sobre as professoras das séries iniciais (1ª a 4ª série), ou professoras responsáveis pelo Currículo por Atividades. Esta forma de nomear este grupo de professoras é bastante comum em Pelotas, aparecendo frequentemente nas entrevistas realizadas.

escola, tu teres uma meta de trabalho, tu saber te posicionar, e fazer os outros te respeitarem. (*Bárbara*)

Um aspecto importante a ser analisado diz respeito a legislação em torno do ensino de arte, que reflete o pensamento dominante da sociedade moderna, extremamente racional. A comunidade de professores e professoras de arte do Brasil viveu, recentemente, mais um dos desdobramentos da falta de valorização da arte no ensino, desta vez no âmbito legislativo nacional. A aprovação da obrigatoriedade de Educação Artística no currículo do ensino fundamental, em dezembro de 1996, fato desconhecido por apenas uma das entrevistadas, causou um grande alívio entre as/os professoras/es de arte⁶¹. Mas afinal, o que significa esta obrigatoriedade?

Em dezembro de 1996, finalmente foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases - Lei Darcy Ribeiro (lei n.º 9394, de 20/12/1996, publicada no Diário Oficial da União a 23/12/1996), “*depois de um parto interminável e em meio a algumas satisfações e muitas insatisfações*” (Pedro DEMO:1997: 9).

O texto aprovado, pelo menos em relação ao ensino de arte, sob a pressão da FAEB e das associações estaduais de professores de arte do país, acabou reafirmando a obrigatoriedade deste ensino: “*Art.26 - § 2º . O ensino da arte constituirá componente obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.*”

A palavra “obrigatoriedade” garante um espaço que já estava sendo ameaçado de extinção, mas com certeza não garante que a presença da arte na escola ocorra de forma mais significativa e com mais qualidade pedagógica. Esta é uma tarefa que depende da articulação entre professoras e professores, pesquisadores e pesquisadoras, universidades e órgãos públicos.

⁶¹ Para maiores detalhes sobre a discussão em torno da elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação ver, entre outros textos, PINO, 1995; ROCHA, 1995; e especificamente sobre o ensino de arte e LDB: LOPONTE, 1996.

Pedro DEMO (1997: 67), avaliando a nova lei aprovada, salienta que esta não é de modo algum inovadora, em termos do que seriam os desafios modernos da educação. Embora introduza componentes interessantes, alguns atualizados, o que predomina é uma visão tradicional:

A Lei reflete, aí, nada mais do que a letargia nacional nesse campo, que impede de perceber o quanto as oportunidades de desenvolvimento dependem da qualidade educativa da população. É difícil fugir da constatação de que para a elite interessa, pelo menos em certa medida, a ignorância da população, como tática de manutenção do status quo . Essa percepção torna-se tanto mais complicada, porque para uma parte da elite já não poderia interessar o atraso, porque este não lhe dá mais lucro. A competitividade moderna da economia está intrinsecamente conectada com a questão educativa, ainda que se fixe no trabalhador. Entretanto, mesmo assim, pode-se afirmar hoje que um trabalhador que não sabe pensar já não é útil para a produtividade moderna.

Na avaliação da maioria das entrevistadas, o risco da extinção da obrigatoriedade da disciplina Educação Artística aconteceu pela própria incompetência das professoras de arte, que não contribuem para a valorização deste ensino:

(...) os próprios professores deram mão para que essa situação acontecesse. Quer dizer, no decorrer do trabalho, as coisas foram caindo, foram ficando de lado em relação à nossa disciplina (...)
(*Aparecida*)

(...)há muitas pessoas que não levam muito a sério a nossa disciplina, que vai ficando assim ó...qualquer coisa serve. E fica o fazer por fazer, então, aos poucos, não é valorizada a disciplina. (*Bárbara*)

Esta auto-crítica pode ser salutar, mas é preciso questionar, também, o que essas mesmas professoras estão fazendo pela tão esperada valorização? Pelas limitações deste trabalho, não foi possível acompanhar o cotidiano das aulas de arte das entrevistadas, o que, com certeza, enriqueceria nossas conclusões. Porém, o que podemos afirmar com segurança é que a nossa área de conhecimento, para sobreviver dignamente nas escolas, necessita de

menos lamentações e ressentimentos, e muito mais ação. As dificuldades são muitas, não restam dúvidas, mas o que estamos fazendo para superá-las?

As entrevistadas apontam a necessidade de uma maior organização do conjunto das professoras de arte em busca do fortalecimento e valorização do ensino de arte na escola. No entanto, são poucas que participam das reuniões da associação de arte-educação, ou mesmo das poucas reuniões promovidas pela secretaria de educação. Falta de tempo? Falta de iniciativa? Apatia e imobilismo? Descrença nelas próprias? O discurso nem sempre é compatível com a prática:

Eu acho que essa sacudida, essa realidade que podia ser trágica, vai fazer com que o professor perceba o valor da arte-educação na escola. Eu acredito que, às vezes, é bom certas posições para que a gente acorde. (*Aparecida*)

Acho que a gente teve uma vitória muito grande na questão da LDB. Nós conseguimos colocar isso. Agora, eu acho que esse pessoal se uniu para manter o dinheiro no bolso, ter onde trabalhar, mas a gente não está se unindo para ter uma concepção de arte dentro da escola, dentro da sociedade, e isto é muito cômodo. (...) Eu acho que, se nós não tivermos um trabalho eficiente, nós vamos ter que brigar daqui a algum tempo, porque isso aí vai cair de novo. (*Gabriela*)

(...) cada vez mais nós temos que nos organizar melhor, para tornar a nossa disciplina algo mais organizado, (...) para a gente fazer valer a disciplina, tal qual como vale Matemática, Português, e tudo mais. (*Bárbara*)

Eu acho que falta essa revalorização, o profissional fazer a valorização dele próprio. Toda a comunidade dos profissionais de arte tem que se envolver, e tem que trabalhar para se valorizar. Eu acho que é uma oportunidade para um recomeço. Não se pode achar que passou o perigo, e a gente voltar ao cotidiano, à acomodação. Eu acho que foi muito bom, até para gente repensar porque que houve, um dia, esse boato, se a gente faria falta realmente (...). **Até que ponto a gente ia fazer falta dentro duma escola?** (*Rita*)

A questão lançada pela professora é contundente: faríamos falta dentro da escola? Sem mais seriedade no trabalho que realizamos, sem uma melhor

formação, sem mais qualidade, numa sociedade capitalista e selvagem, que prioriza o lucro sobre a qualidade de vida das pessoas, talvez não...

(...) muitos dos professores da área não sabem o que estão fazendo, não têm certeza daquilo que fazem, não se acreditam, muitas vezes. Isso aí foi criando uma imagem meio desvalorizada da Educação Artística. Talvez por eles não saberem, muitas vezes, porque existem dentro de um currículo. Eu acho que isso aí favoreceu essa idéia de se tornar uma coisa não obrigatória; porque nas outras disciplinas, jamais alguém vai questionar se Matemática é importante, se Física, se Química, é importante. Até porque os professores dessas matérias têm uma postura de quem acredita naquilo que faz, e os da nossa área, nem sempre. (*Maria*)

A obrigatoriedade do ensino de arte, tão perseguida, pelo menos na forma da lei, foi alcançada. E agora? O que mais é preciso para a valorização desta área de conhecimento na escola? Com certeza, um dos caminhos é rediscutir o papel das professoras e professores de arte neste processo.

No entanto, é preciso reforçar que a desvalorização do ensino de arte não é um fato isolado. Na escola pública, especificamente, a educação em geral é desvalorizada, através dos baixos salários das professoras, péssimas condições de trabalho, falta de uma política educacional consistente. Neste sentido, uma das professoras salienta a importância da organização e do engajamento das/dos professoras/es e envolvidas/os com a educação, para a mudança deste quadro:

Se existisse uma política educacional, se houvesse uma preocupação com os educadores e de nós, educadores, nós não estaríamos vivendo este momento de desvalorização em nossos salários, as escolas não estariam no estado em que estão, não estaríamos perdendo os nossos direitos (falo da pré-escola à universidade). Precisamos de organização, de engajamento. (...) Não existe uma política, mas temos tentativas isoladas de educadores que ainda insistem em lutar, que acreditam, que ousam, que buscam melhorias. Eu ainda não perdi as esperanças! (*Gabriela*)

Com certeza, ao escrever este texto, estou também reafirmando o meu desejo (sem ingenuidade), como professora e pesquisadora, de que uma

educação de qualidade tenha o seu lugar garantido nas escolas, principalmente nas escolas públicas. Neste sentido, é importante conhecermos o que nos fala Boaventura SANTOS, que aponta para o surgimento de um paradigma emergente (“o *paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente*”). De acordo com ele, este paradigma, também denominado “pós-moderno”, surge em decorrência da crise do paradigma dominante da ciência moderna, abalado por novas descobertas científicas que questionam e redefinem o rigor matemático, concebido desde há muito tempo como “natural” e óbvio. Segundo este autor (1988: 59):

(...) a crise do paradigma da ciência moderna não constitui um pântano cinzento de ceticismo ou de irracionalismo. É antes o retrato de uma família intelectual numerosa e instável, mas também criativa e fascinante, no momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o otimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde finalmente o conhecimento volte a ser uma aventura encantada.

Há lugar para a arte nesta aventura encantada do conhecimento? Acredito que sim, e defendo a escola como um espaço privilegiado para que isto aconteça. O próprio Boaventura SANTOS (1988:68) fornece alguns argumentos quando diz que a superação da dicotomia ciências naturais/ciências sociais no paradigma emergente (pós-moderno) tende a revalorizar os estudos humanísticos, ou ainda, quando fala do reconhecimento da “*dimensão estética da ciência*”:

A criação científica no paradigma emergente assume-se como próxima da criação literária ou artística, porque à semelhança destas pretende que a dimensão ativa da transformação do real (o escultor a trabalhar a pedra) seja subordinada à contemplação do resultado (a obra de arte).

Se a própria ciência busca a sua dimensão estética, por que a educação, em geral, e a escola, particularmente, não pode fazer o mesmo? Já

está mais do que na hora da escola começar a questionar suas crenças, suas hierarquias de valores...

Gênero, educação e arte

O magistério, de um modo geral, no ensino fundamental e médio do Brasil, é comprovadamente uma profissão feminina (Fúlvia ROSEMBERG et al., 1982; Cristina BRUSCHINI e Tina AMADO, 1988; entre outras/os). O ensino de arte, neste contexto, constitui-se como uma das áreas de conhecimento mais procuradas pelas mulheres entre os cursos de formação de professoras/es, o que pode ser constatado nas escolas públicas de Pelotas, Rio Grande do Sul⁶². Dados que dificilmente serão diferentes em outras partes do país, o que é facilmente percebido em encontros e congressos da área. Embora a história da arte universal (leia-se ocidental) tenha consagrado majoritariamente os personagens masculinos, e excluído deliberadamente as mulheres do rol dos grandes artistas da humanidade, relegando-as, muitas vezes, a meras citações de pé de página e pequenas reproduções de suas obras, são as mulheres que, na maioria das escolas de ensino fundamental e médio, são as responsáveis por narrar a história (masculina) da arte.

Mas, e se passássemos a contar outras histórias na escola? Há muito tempo que a “história” contada é a mesma, do mesmo sexo, cor e posição social: masculina, branca, de classe alta. No entanto as mulheres, como professoras e mães, também são responsáveis pela perpetuação destas

⁶² De acordo com dados que consegui obter junto às escolas municipais e estaduais de Pelotas, atuam nas 112 escolas do município em torno de 180 professoras/es de arte. Deste número, consegui identificar apenas 5 professores de arte homens, sendo que um não está atuando em sala de aula, outro é um professor de Matemática que também leciona Educação Artística, e ainda outro que, além de ser professor, também é cartunista do jornal de maior circulação na cidade. Apesar das mulheres serem maioria quase absoluta entre as/os responsáveis pelo ensino de arte no ensino fundamental e médio, o mesmo não se repete entre os docentes do curso superior responsável pela formação destas mesmas professoras e professores. No Instituto de Letras e Artes da UFPEL, há 55% de docentes do sexo feminino e 45% de docentes do sexo masculino (Carmem BIASOLI, 1997). Parece que quando o prestígio social é maior, como no caso da docência no ensino superior, os homens sentem-se mais a vontade para exercê-la.

narrativas, reforçando o discurso masculino como o único possível⁶³. Como Penélopes, as mulheres tecem e desfazem o seu cotidiano, para tornar a tecê-lo, sem reflexão, à espera do homem que vai chegar para contar as “verdadeiras” histórias...

Neste sentido, Jurjo SANTOMÉ (1995: 172) afirma:

O sistema educacional tem que contribuir para situar a mulher no mundo, o que implica, entre outras coisas, redescobrir sua História, recuperar a voz perdida. Se alguma coisa os alunos e alunas de nossas instituições desconhecem é a história da mulher, a realidade dos porquês de sua opressão e silenciamento. Estudar e compreender os erros históricos é um bom antídoto para impedir que fenômenos de marginalização como esses continuem sendo reproduzidos.

Alguém já ouviu falar em Anita Malfatti, Tarsila do Amaral, Tomie Ohtake, Renina Katz, Lygia Clark, Djanira, Maria Leontina, Georgina de Albuquerque, Alice Soares, Alice Brueggemann e tantas outras artistas brasileiras? E em Berthe Morisot, Mary Cassat, Frida Kahlo, Camile Claudel, Vigée-Lebrun? Por que elas não fazem parte das aulas de arte nas nossas escolas?

A história de Anita Malfatti é um exemplo que poderia ser explorado em salas de aula, na discussão sobre o papel da mulher na sociedade brasileira. Esta artista inaugurou o debate sobre a arte moderna no Brasil quando, recém-chegada da Alemanha, realizou uma exposição na Loja Mappin, em dezembro de 1917, na qual apresentou telas de cores fortes e figuras deformadas, completamente avessas ao gosto acadêmico predominante na época. Monteiro Lobato criticou violentamente a exposição, acusando a artista de paranóica, e suas obras, de mistificação pura. Segundo ele, Anita Malfatti, fazia parte de uma espécie de artistas que são “*produtos do cansaço e do sadismo de todos os períodos de decadência: são frutos de fins de estação, bichados no*

⁶³ Tomaz Tadeu da SILVA (1995: 42) afirma: “*O processo de desconstrução desses discursos e narrativas poderia começar pela consideração e afirmação de narrativas e discursos alternativos, que contam outras histórias, minando, assim, a inevitabilidade e “naturalidade” das narrativas dominantes.*”

*nascedouro*⁶⁴. As palavras fortes do escritor não foram suficientes para impedir a realização da Semana de Arte Moderna, em 1922, e os desdobramentos do movimento modernista brasileiro, mais tarde. No entanto, este acontecimento abalou profundamente a artista, fazendo-a recuar ao academicismo, em seus últimos trabalhos. Apesar da extrema ousadia em penetrar o mundo público dos artistas masculinos, e de ser revolucionária nesse sentido, a artista não conseguiu ser forte o suficiente para levar adiante sua proposta estética, diante da feroz crítica masculina. Como toda boa moça, educada rigidamente, praticamente pede desculpas pela sua “heresia” e recolhe-se ao mundo privado, destinado desde sempre, às mulheres. Este não poderia ser um tema bastante instigante em uma aula de arte, no lugar de explicações repletas de datas e diapositivos tediosos sobre uma história da arte exclusivamente masculina?

Com certeza, a escassez de material sobre artistas mulheres, brasileiras ou não, ainda é muito grande, mas o que é importante, nesse momento, é perceber que tipo de conhecimento está sendo privilegiado, que estereótipos estão sendo reforçados. Contraditoriamente, a educação institucionalizada atribui às mulheres/professoras/mães, o papel da produção do homem racional a partir da sua suposta irracionalidade feminina (Tomaz SILVA, 1995: 44). Este mesmo autor afirma:

(...) o conhecimento e o currículo não são meramente contaminados e distorcidos por certos estereótipos e certas concepções masculinistas: as próprias formas de conhecer, ensinar e aprender são problematizadas como expressando de forma privilegiada a experiência e a perspectiva masculinas. O conhecimento é masculino. O currículo é masculino. (...) O sujeito cartesiano, unitário e centrado que está na raiz mesma do projeto científico é macho, branco e europeu. A “razão” que preside o empreendimento científico, longe de representar um ser universal, expressa a experiência e a perspectiva do homem e de um homem muito particular.

⁶⁴ Trechos do artigo “A propósito da exposição Malfatti” publicado no Estado de São Paulo em 20.12.1917, e que passou à história da arte brasileira com o título de “Paranóia ou Mistificação”. Reproduzido em material informativo do Serviço Social do Comércio sobre a Semana de 22 e o Modernismo Brasileiro, no ano de 1995.

Kerry FREEDMAN (1994), entende que o ensino de arte deveria compreender muitos tipos de cultura visual, não apenas as chamadas “belas-artes”, mas também imagens dos meios de comunicação de massa e outros. Defende, ainda, a inclusão das questões de gênero no ensino de arte, ressaltando a necessidade da reconstrução social dos conteúdos de arte trabalhados nas escolas. Para Kerry FREEDMAN, o futuro do ensino de arte dependerá do ensino da cultura visual e da interpretação de questões sociais vitais na escola, incluindo aí, as representações de gênero implícitas nas imagens visuais. Porém, chama a atenção para que as discussões em torno da questão de gênero no ensino de arte não se restrinjam, apenas, a uma simples adição de conteúdos curriculares.

À parte destas questões, a literatura específica da área, principalmente aqui no Brasil, dirige-se geralmente ao “arte-educador”. Quem é esta figura, afinal? “Arte-educador”: substantivo masculino para designar uma função eminentemente feminina. Quem é ele? É um assalariado, proletarizado como os colegas de outras disciplinas como Português, Ciências, Matemática, História? Ou é um “ente supremo” (e masculino) que, para buscar a sua valorização na escola, nomeia-se de modo diferente dos demais? As autoras que escrevem sobre ensino de arte no Brasil (ainda há poucos homens) não percebem o que Fúlvia ROSEMBERG (1992) chama de “pseudoneutralidade linguística” de palavras como professores ou arte-educadores. Estas palavras referem-se a um universo de pessoas pertencentes a um sexo definido: o feminino. Mistificar ou mascarar este fato é um erro, ou “esquecimento” bastante recorrente nas pesquisas educacionais.

Cristina BRUSCHINI e Tina AMADO (1988:09), ao analisar 21 dissertações e teses sobre o magistério constatam: *“o viés mais comum na pesquisa educacional parece consistir na ausência de percepção de que o sexo - da professora, no caso - possa ter a ver com o que está sendo*

*analisado*⁶⁵. Ainda analisando a aparente neutralidade da linguagem nos textos sobre educação, ROSEMBERG (1992:164) comenta:

Essa neutralidade, não exclusiva aos estudos sobre magistério, assume, a nível de linguagem, formas curiosas: ou se escreve “o professor”, usando-se o genericamente masculino para homens e mulheres; ou se anuncia que a população estudada é majoritariamente feminina e fica-se por aí; ou, e a comprovação desta percepção necessitaria ser aprofundada, usa-se o genericamente masculino para generalizações e o feminino para situações concretas, exemplos, depoimentos que, muitas vezes, passam uma imagem negativa da professora.

Neste sentido, percebemos que na fala das professoras entrevistadas nesse trabalho, o uso do masculino genérico é utilizado como norma, para referirem-se a elas próprias, às/aos demais professoras/es e alunas/os. Quantas vezes nós mesmas assim o fazemos, revelando o quanto incorporamos a linguagem sem questioná-la?

Mais do que uma imposição da linguagem construída a partir de padrões masculinos, as falas revelam a incorporação e aceitação passiva de regras que apenas reforçam o caráter socialmente construído da submissão feminina: “O professor, na escola, é para organizar exposição, para fazer cartaz, para fazer a festa do São João, para fazer não sei o quê (**Januária**)”.

Aguçar o olhar em direção aos pequenos detalhes que compõem o nosso próprio discurso cotidiano é um passo importante e necessário para uma resignificação do ensino de arte e dos papéis das/dos envolvidas/os neste processo:

Embora não exista, ainda, uma análise mais aprofundada sobre os textos produzidos a respeito de ensino de arte publicados no Brasil, podemos estender a eles a análise feita por Fúlvia ROSEMBERG (1992). Um exemplo

⁶⁵ Michael APPLE (1995:32) também chama atenção sobre a ausência da perspectiva de gênero nas análises realizadas nas pesquisas educacionais: “(...) professores/as não são apenas pessoas situadas numa classe. São

contudente envolvendo o desprezo às questões relativas ao gênero em pesquisas sobre ensino de arte é encontrado em pesquisa realizada em 1982 (Maria Eugênia CASTANHO, 1982).

Este trabalho, embora significativo em inúmeros aspectos, ignora completamente, na análise das entrevistas (realizadas a partir de questionários contendo perguntas fechadas e abertas) o sexo dos “professores entrevistados”. Além de referir-se aos 29 “entrevistados”, utilizando exclusivamente substantivos masculinos ou aparentemente neutros como “professores” e “sujeitos”, a autora toma como critério para a determinação do nível sócio-econômico das/dos participantes da pesquisa apenas as figuras masculinas: *“(...) utilizou-se a informação relativa à ocupação do cônjuge, no caso da professora casada, e do pai, no caso da solteira, ou do próprio professor, no caso de ser do sexo masculino, por ser considerado cabeça do casal”* (Maria Eugênia CASTANHO, 1982:141). Este critério, à luz das leituras feministas dos anos 80 e 90, soa, hoje, como absurdo. Considerando que o salário da mulher é apenas complementar, não sendo suficiente para constar nas estatísticas de uma pesquisa, o referido texto desvaloriza o trabalho docente (e especificamente o ensino de arte) que, sem dúvida alguma, é um trabalho realizado majoritariamente por mulheres.

Embora seja preciso relativizar a utilização de orientações teóricas e metodológicas vigentes na época na elaboração desta dissertação, uma análise mais cuidadosa dos textos produzidos sobre ensino de arte no Brasil, levando em conta questões de gênero (e ainda, questões de classe, raça e etnia), deve servir de alerta às/aos pesquisadoras/es em educação e, especificamente, pesquisadoras/es e autoras/es que têm como seu principal objeto de estudo a arte no ensino, sua produção e mediação através do trabalho docente.

também pessoas situadas num gênero específico, algo que é demasiado freqüentemente negligenciado por muitos pesquisadores. Esta é uma omissão significativa”.

Na busca de um novo fôlego para o ensino de arte, um novo olhar se faz necessário. Um olhar mais corajoso, capaz de ver sem medo nossa própria imagem no espelho: somos mulheres⁶⁶. É preciso que comecemos a questionar: por quê? E mais ainda: quais são as imagens de mulher que permanecem?

Não somos as missionárias - às vezes conseguimos nos lembrar disso - não somos lindas e chiques, não somos boazinhas, não demos e não daremos conta de salvar a Humanidade ("Sem educação não há salvação!"), sequer a humanidade dos alunos ou de nós mesmas. Não somos o que o discurso religioso ou o discurso moderno nos ensinou que deveríamos ser. E se não somos isso e se não temos nenhum reconhecimento social (para não falar em salário) disso que somos dia-a-dia, concretamente, quem somos nós afinal? Todo mundo ajuda a construir uma certa imagem...mas quem mora nela somos nós. (Eliane LOPES, 1991a: 174-175)

Indo mais além, é preciso refletir e atentar para a questão de sermos mulheres inseridas em um contexto complexo de relações de gênero, muitas vezes pautado por papéis sexuais considerados fixos e imutáveis. Levar em conta as questões de gênero no âmbito dos estudos sobre o ensino de arte também reafirma a crença na possibilidade e na necessidade de um ensino de arte para todos: feito por/para meninas e meninos, mulheres e homens de classes sociais, raças, etnias e experiências culturais diversas, respeitando e aprendendo com as diferenças. Um ensino de arte que não seja aprisionado na escolha ou na renúncia de determinado gênero; que não seja considerado mais um capricho feminino, mas uma necessidade humana...

Nas entrevistas, a questão sobre a relação possível entre ser mulher e ser professora de Educação Artística provocou uma certa surpresa. As falas sobre esse assunto são intercaladas com muitos silêncios, reflexões,

⁶⁶ Fato para o qual também chama atenção Robert SAUNDERS (1986:67), em texto no qual faz uma análise da história do ensino de arte nos Estados Unidos: "Os processos que dividem as práticas de arte entre homens e mulheres tiveram sua origem nas comunidades tribais e agrícolas (...). Se ambos tiveram importância na sobrevivência tribal ou na comunidade agrícola, já na civilização industrial as artes produzidas pela parte feminina da família tinham somente uma importância decorativa, de lazer ou de passatempo. A promoção das belas artes e da cultura era uma tarefa das mulheres da classe média alta, enquanto a produção profissional e o comércio da arte era um empreendimento dos homens. Dentro desta estrutura, até depois da Segunda Guerra Mundial, **os professores de arte foram, na sua maioria, mulheres**"(grifos meus).

contradições. Foi constante ouvir respostas como: *“Mas eu nunca pensei nisso antes!!”*. À princípio, a primeira reação foi dizer que não há relação nenhuma entre ser mulher e ser professora de arte. Mas, durante a entrevista, foram constatando que, realmente, as responsáveis pelo ensino de arte, são, na sua maioria, mulheres: *“Professora de Educação Artística é mulher!”*. A reflexão sobre o tema inesperado, ao mesmo tempo tão presente, costura-se ao longo das narrativas, adquirindo um novo significado.

Ser mulher e ser professora é encarado como um fato normal, condizente com a “natureza” da mulher. Lidar com crianças na escola é uma atividade relacionada à maternidade, à condição feminina de ser mãe. Educação Artística, componente curricular identificado como feminino, potencializa esta relação gênero-profissão/conteúdo a tal ponto que, quando os professores de Educação Artística são homens, parecem estar negando a sua masculinidade. Haverá alguma relação entre estes fatores e a desvalorização da arte, na escola? Existem matérias femininas e masculinas?

Apesar de ter vários professores homens, ainda acho que o magistério é uma atividade procurada pela mulher, porque tem aquela coisa da mulher que serve para cozinhar, marido, ter filhos e ser professora. (...) Então, surpreende os alunos quando tu chegas numa sala de aula e tem um professor de Educação Artística ou um professor de Português. Eles já estão vendo melhor, assim, professor de Educação Física homem e professor de Matemática homem. Essas duas ligações... eu não sei porquê. Eu não consigo entender porquê. Mas eles ligam a figura masculina a essas duas disciplinas. Professor de Educação Física e professor de Matemática. Aonde entra um professor de Educação Artística, eles já começam com a questão, é homossexual, é bicha, aquelas coisas todas. (*Carolina*)

As professoras atribuem o fato de haver grande número de mulheres na área do ensino de arte pela sua proximidade com as características ditas “naturais” das mulheres, tais como sensibilidade, emoção, predisposição para cuidar das crianças:

(...) as mulheres têm mais sensibilidade, é uma coisa mais de emoção. Os homens são criados, geralmente, para não sentirem emoção, sensibilidade, pelo menos antigamente era assim. E, às vezes, a

sensibilidade, a emoção são sentimentos relacionados a “bichas”, não é? Dizem assim: “Oh, fulano é bicha, por isso que é assim, por isso que gosta de música, por isso que gosta de dança, por isso que gosta de teatro”. Geralmente a gente escuta isso. E, para as mulheres não, é uma coisa mais fácil, é mulher: ‘Ah, é mulher, é professora e é professora de artes’. É uma coisa mais fácil, porque isso é algo que já nasce com a mulher; intuitivamente a mulher é mãe, então é mais sensível. Mas, eu acho que os homens só não entram na profissão (...) por causa dos preconceitos, ou, porque também não conseguem viver por causa do salário. Porque os homens (...) até um certo tempo lideravam as famílias, eram os chefes de família; hoje em dia já não acontece mais isso. O que eu leio sobre isso é que a gente ganha pouco, justamente porque não tem muitos homens na profissão, e porque os homens encabeçam as famílias, e eles não poderiam sustentar uma família com o nosso salário, embora as mulheres sustentem(...). (*Bárbara*)

Marisa COSTA (1995:172) interpreta o pensamento predominante a respeito do trabalho docente em geral: *“O que chama a atenção é que o trabalho docente está, hoje, tão solidamente edificado sobre certos códigos considerados femininos, como a submissão, o sentimento, a ordem, que é identificado como atividade feminina mesmo quando realizado por homens - os homens é que se feminizam quando imergem na profissão”*.

Apesar de identificar no trabalho docente características consideradas “naturalmente” femininas, como a capacidade de lidar com crianças, instinto maternal, sensibilidade, algumas professoras não encontram relação direta com o fato da disciplina Educação Artística ser menos procurada pelos homens:

(...) claro que eu vou colocar determinadas características femininas no meu trabalho, na minha maneira de trabalhar, de me posicionar frente às crianças, porque a gente, às vezes, é mais maternal (...). A gente tem uma maneira diferente de lidar com a criança, o homem tem uma atitude diferente. Talvez aí sim, na maneira de trabalhar, de se expressar, mas não na coisa mais importante do ser professor de Educação Artística, na essência da coisa. Eu acho que não tem nada a ver. Um professor de Educação Artística tem que ter sensibilidade, que um homem pode ter, que uma mulher pode ter. (*Rita*)

Eu acho que nós, mulheres, temos uma sensibilidade muito grande, temos esse sexto sentido, como a gente diz. Mas o homem também

pode ser excelente professor, se possível, talvez... olha, eu nunca pensei nisso, sabe? Para mim, é novidade, porque eu não tinha pensado. (*Angélica*)

(...) eu acho que a arte é uma coisa da criatura, da pessoa, e não tem a ver com sexo. Nunca me passou pela idéia que eu, mulher, tivesse maiores tendências para trabalhar com artes. (*Aparecida*)

Beatriz identifica que há profissões mais procuradas por homens e mais procuradas por mulheres, como, por exemplo, ser professora de artes. No entanto, acredita que esta escolha não tem nada a ver com desvalorização ou menor prestígio, e sim com o empenho pessoal de cada um:

(...) faz parte, é machismo. Mesmo que os homens gostem, eles não vão procurar um curso de artes porque é uma coisa mais para mulher: "Ah, isso aí é coisa para mulher". É como ser professora, tem poucos professores. Agora até que tem mais nos cursos universitários, mas tem pouco professor homem. Porque ser professora é uma profissão de mulher. É um conceito antigo. Como arrumar a casa é coisa de mulher.

(...) acho que quando o rapaz quer ser professor de alguma coisa, ele tende para Educação Física, mas não para Educação Artística. Mesmo que ele goste, ele não procura Educação Artística, porque Educação Física é mais coisa para homem. E Educação Artística, não. Não sei, nunca tinha pensado nisso. (...) Mas, eu não sou feminista. Eu acho que tu podes ser homem, mulher, independente do sexo, a cor, se tu faz um bom trabalho, sabe, se tu acredita naquilo que tu fazes, tu fazes bem feito, tu tens base naquilo, tu sabes o que está fazendo, até mesmo que tu sejas homem, mulher, a cor que tu fores, tu és conceituada por aquele teu trabalho.

Chama a atenção, neste trecho da entrevista, o fato da professora deixar bem claro que sua opinião não tem nada de feminista. Mas, afinal o que é ser feminista? Como afirma Elisabeth GARBBER (1996), muitas vezes este é um título difícil de ser mantido, porque muitas pessoas parecem considerar os anos 90 "pós-feministas", querendo dizer que o feminismo não é mais relevante. Ou ainda, a imagem que permanece é a de radicais queimadoras de sutiãs, ou de mulheres que não gostam de homens. Será que este preconceito, ainda presente no pensamento de homens e mulheres, não está impedindo que se

aprofunde reflexões a respeito? Não seria ingenuidade acreditar que expectativas pré-estabelecidas em relação aos gêneros, raças e etnias não interferem de modo algum na valorização de um determinado trabalho ou atividade?

A esse respeito, o que me parece claro é que o feminismo e a discussão em torno das questões de gênero têm contribuído bastante para desestabilizar e problematizar a estrutura de uma sociedade que aparentava estar completamente consolidada. Nesse sentido, as lutas feministas passaram e continuam passando por várias fases e pontos de vista diversos. As primeiras lutas centravam-se na reivindicação de igualdade social, política e econômica entre mulheres e homens. Mais adiante, as feministas transformam a “acusação” da diferença em afirmação, reconhecendo e procurando valorizar de forma positiva, a diferença entre mulheres e homens. Mas afinal, igualdade ou diferença? Joan Scott⁶⁷ afirma que esta seria uma “falsa dicotomia”, uma armadilha, já que a igualdade é um conceito político que supõe a diferença. Sendo assim, não haveria sentido em reivindicar a igualdade para sujeitos que são idênticos, ou que são os mesmos, e sim em reivindicar que sujeitos diferentes sejam considerados não como idênticos, mas como equivalentes.

A questão de gênero relacionada ao ensino de arte é um assunto relativamente novo entre nós, ao menos teoricamente. Apesar de algumas publicações, nos últimos anos, sobre o trabalho feminino no magistério como um todo, não há estudos nesse sentido na área do ensino de arte. É claro que esta área de conhecimento específica ressenete-se de muitas publicações e pesquisas em vários aspectos. Em geral, pouco se publica, se escreve e se pesquisa a respeito de ensino de arte no Brasil. Reflexos de uma desvalorização generalizada ou escassez de pessoas habilitadas para tal? Esta é uma questão a ser refletida com cuidado. O fato é que, sobre o aspecto gênero-ensino de arte, pouco ou nunca se pensou ou escreveu. Embora nós,

⁶⁷ Apud Guacira LOURO, 1997:46.

mulheres, sejamos a maioria dentre o professorado, e mais, na área de ensino de arte quase a maioria absoluta, pouco se reflete sobre o assunto.

Alguns estudos têm demonstrado que o processo de feminização do magistério (Álvaro HYPÓLITO, 1997; Guacira LOURO, 1989; Eliane LOPES, 1991) tem contribuído efetivamente para sua desvalorização profissional e salarial, com conseqüente perda de autonomia e prestígio social⁶⁸.

Em relação às áreas de conhecimento existentes na escola, entre as/os professoras/es de ensino fundamental e médio, percebe-se que os homens estão mais presentes, mas na sua maioria apenas em algumas disciplinas específicas, como Matemática, Física, Química. O ensino de arte é pouco procurado pelos homens. E, quando os homens ocupam este espaço, enfrentam algum tipo de preconceito. Estaria aí uma das razões da desvalorização da arte como área de conhecimento? O fato de ser considerado mais um trabalho feminino poderia estar relacionado com o seu baixo *status* dentro da escola?

Considerar simplesmente como “natural” que a docência em arte é uma atividade estritamente feminina e, sendo assim, é uma atividade “naturalmente” desvalorizada, é negar que o trabalho docente vive em constante processo de transformação:

(...) sendo o trabalho docente uma ocupação em transformação e o gênero uma categoria socialmente construída (e, portanto, também em transformação), certamente aquilo que hoje concebemos como manifestações do feminino poderá não mais ser assim entendido no futuro. Aquilo que faz o trabalho docente ser “feminino”, hoje, em nosso contexto, poderá ser radicalmente diferente em outros tempos e em outro lugar⁶⁹.

⁶⁸ A esse respeito a afirmação de Guacira LOURO (1997a:451) é conseqüente: “É importante, no entanto, evitar aqui uma interpretação de causalidade direta e única que leve a pensar que a perda dessa autonomia ocorre simplesmente porque as mulheres assumem o magistério. Talvez seja mais adequado entender que para tanto se articularam múltiplos fatores”. Podemos estender esta afirmação para a relação das mulheres como professoras de arte e a desvalorização desta área de conhecimento na educação.

⁶⁹ COSTA, Marisa. op. cit. p. 174.

A respeito da relação entre gênero e ensino de arte, Georgia COLLINS (1995) procura, senão responder, pelo menos esclarecer algumas questões.

Em seu artigo a autora pergunta: o que o feminismo tem a ver com o ensino de arte⁷⁰? Ao tentar responder a esta questão, Georgia COLLINS fala que existem profissões em que as mulheres sentem-se mais a vontade, porque a sociedade entende que estas atividades são apropriadas para o sexo feminino, como é o caso do ensino de arte. Baseando-se em outras pesquisas, a autora confirma o fato, de que os cursos responsáveis pela formação de professoras/es de arte são majoritariamente ocupados por mulheres nos Estados Unidos, o que é facilmente confirmado, também, em nossos cursos no Brasil.

Georgia COLLINS comenta que o início das preocupações feministas no ensino de arte tem a ver com o aumento da consciência feminista, que tem despertado a sociedade para alguns problemas como: diferenças de tratamento baseadas em sexo e gênero; estruturas institucionais que oprimem e mistificam as mulheres; a consideração da experiência masculina como norma humana; imagens, idéias e narrativas que reforçam estereótipos negativos das mulheres etc. A esta listagem de problemas, poderíamos acrescentar o fato de que as mulheres ainda não fazem parte da maioria das decisões políticas, sendo ainda minoria nos fóruns de decisão política, como Assembléias Legislativas, Câmara de Deputados e Senado. E, inclusive, não ocupam a maioria dos postos de controle e de formação de novos profissionais, em profissões consideradas femininas, como o magistério⁷¹.

O aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho é um fato incontestável. A mulher tem, cada vez mais, ocupado os espaços públicos, antes destinados exclusivamente aos homens. Embora, para isto, precise ainda

⁷⁰ Opto por traduzir *art education* como ensino de arte e não arte-educação, obedecendo a coerência do texto como um todo. Ressalto, no entanto, a importância da discussão a ser travada em torno da utilização equivocada do termo arte-educação, entre nós. Como observa a professora Célia Almeida, a tradução literal do termo utilizado na língua inglesa não mantém o mesmo significado, ou seja, *art education* refere-se ao ensino de uma modalidade artística específica, artes visuais, e não da forma genérica com a qual é utilizado o termo arte-educação aqui no Brasil.

⁷¹ Ver DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri, ANTUNES, Fátima Ferreira (1994).

enfrentar muitas dificuldades, como a dupla jornada de trabalho, pois o espaço privado⁷² continua sendo domínio feminino, que ainda poucos homens ousam ou querem penetrar. Pensando especificamente no trabalho docente, podemos falar até de uma tripla ou quádrupla jornada de trabalho⁷³: há o trabalho específico de sala de aula (muitas vezes exercido nos três turnos), o trabalho doméstico, e ainda, as atividades correlatas das professoras, tais como correção de provas e trabalhos, preparação de aulas etc. Algumas falas ilustram bem esta questão: *“às vezes tu preparas as aulas dentro das próprias aulas”*; *“meu horário é preenchido totalmente com classe”*; *“dona de casa, com 60 horas, não tem tempo de se sentar e assistir um filme”*.

Porém, a chamada consciência feminista talvez não esteja completamente incorporada na pauta diária das reflexões femininas. Muitas mulheres ainda se surpreendem quando questões relativas às relações de gênero vêm a tona. As entrevistas realizadas neste estudo revelam que as professoras pouco haviam pensado sobre o assunto⁷⁴, dada a surpresa manifestada quando esta questão foi abordada.

Georgia COLLINS (1995), comenta alguns temas que vêm sendo pesquisados sobre feminismo no ensino de arte nos Estados Unidos como investigações sobre os conteúdos específicos de arte (nos quais percebe-se

⁷² A respeito da delimitação dos espaços das mulheres e homens, Guacira LOURO (1989: 33-34) afirma: *“Com raízes muito antigas, construiu-se uma divisão entre o mundo público (masculino) e o privado (feminino) (...) Esta divisão empurra as mulheres para dentro de casa e incita os homens às atividades externas. Como decorrência, atribui-se à ‘natureza’ de cada um dos gêneros características que são adequadas às suas diferentes funções e atividades: as mulheres seriam mais dóceis, submissas, sensíveis, dependentes, minuciosas, intuitivas, pacientes; os homens, mais lógicos, organizadores, fortes, agressivos, independentes, decididos.”*

⁷³ A este respeito, conferir os seguintes artigos: Lia ROSENBERG et al. (1982) e Felícia MADEIRA(1982).

⁷⁴ O fato das professoras manifestarem surpresa ao serem questionadas em relação à questões de gênero, também foi comprovado em outra pesquisa realizada em Pelotas, RS: BARROS, Anália Bécia Martins, MARTINS, Jane Aquino Alves, LOPONTE, Luciana Gruppelli, SCHLEE, Renata Lobato. **Estudo sobre o processo de proletarianização e relações de gênero numa escola pública de Pelotas**. Pelotas, RS: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 1994. (Relatório Final de Pesquisa, Curso de Especialização em Educação, Núcleo Trabalho e Educação).

que os historiadores de arte⁷⁵ pouco incluem o trabalho de mulheres artistas); e pesquisas relacionadas ao surgimento de uma pedagogia feminista e ao papel da arte nas escolas.

A mesma autora salienta que nos Estados Unidos (como no Brasil), o ensino de arte nunca esteve entre as prioridades curriculares e orçamentárias, ressaltando que o papel do ensino de arte na escola tem sido limitado e definido pela sua capacidade de enriquecer a educação e a vida escolar com o feminino, sem ameaçar a primazia do masculino.

No Brasil, percebe-se um crescente interesse pela inclusão das questões de gênero em pesquisas sobre educação, mas há ainda uma lacuna muito grande no campo da arte. Existe pouquíssimo ou nenhum material publicado sobre mulheres artistas, embora o mesmo possa se dizer em relação a arte brasileira, em geral. As coleções de arte editadas no Brasil, e aí incluo publicações recentes de arte para crianças, privilegiam quase exclusivamente artistas (homens) europeus, com poucas exceções. Além disso, geralmente as professoras de arte reforçam em suas aulas, apenas os cânones (masculinos) da arte ocidental européia, revelando a existência de uma história da arte extremamente androcêntrica. A formação docente precária pressupõe a possibilidade de uma educação para uma sociedade neutra, sem diferenças de espécie alguma. Refletir sobre o papel da arte na escola, implica em discutir as relações de gênero na sociedade em que vivemos.

No Brasil, como nos demais países do terceiro mundo, as mudanças com certeza são mais lentas, por não termos resolvido questões básicas como a fome, a miséria, a má distribuição de renda, o analfabetismo. Quanto à

⁷⁵ A esse respeito, é interessante analisar a resposta dada por Ernest Gombrich, conhecido historiador de arte, quando perguntado por Ana Mae Barbosa sobre sua posição em relação a uma nova tendência no estudo da história da arte da mulher: *“Não penso nada, porque nós simplesmente não sabemos nada. Veja: há muitas tapeçarias, coisas muito belas, feitas na Idade Média. Como se pode dizer se foram feitas por homens ou mulheres? Não se sabe. Não tem sentido. E não importa. Se eu ligo o rádio e ouço alguém tocando algo muito bem, não posso dizer se é homem ou mulher. Não tem o menor sentido. É irrelevante. Na literatura também, como saber em alguns casos? Jane Austen, por exemplo, sabemos que era mulher. Mas, Georges Sand poderia não ter sido mulher, ela inclusive tentou não ser. É algo que não posso conceber. Não há uma arte da mulher”*(BARBOSA, 1997:39-40). Talvez realmente não exista uma arte essencialmente feminina, mas com certeza existe e existiu uma arte realizada pelas mulheres, que foi desprezada e subestimada sistematicamente por historiadores e críticos de arte.

escola pública, o acesso ainda é limitado, as crianças mais pobres acabam sendo excluídas, as/os professoras/es são mal-remuneradas/os, a baixa qualidade de ensino é notória, entre outros problemas tão conhecidos nossos. Porém, isto não nos exime de refletir sobre questões de tão relevante importância, que nos atingem diretamente como mulheres e homens que se preocupam com a realização da utopia de uma vida melhor para todos. Se o ensino de arte é menosprezado por ser considerado atividade feminina (entre outros fatores), para conquistarmos este espaço na escola e na sociedade, precisamos estar atentas/os para estas questões.

Uma das professoras, ao tentar explicar porque Educação Artística é tão desvalorizada, atribui à idéia de que arte é considerada “coisa de mulher”. Para ela, a sociedade não valoriza a arte como um conhecimento necessário, dando valor e estimulando o envolvimento com outras áreas de conhecimento mais “masculinas” e, por conseqüência, mais importantes:

(...) a arte ficou sendo uma coisa assim muito específica, uma coisa de elite, ou, então, uma coisa para as mulheres (...) Então, logicamente, as famílias, a sociedade em geral, infelizmente vêem a arte como uma coisa supérflua. E dificilmente vão estimular os filhos a se esforçar e se preocupar com esse lado estético; até porque eles têm até um preconceito: Imagina se o meu filho vai estar se preocupando em estudar Educação Artística; ele tem que estudar Matemática, Física, Química, coisa de machão. (*Maria*)

O que se discute, aqui, não é a capacidade ou não dos homens lecionarem arte (o que, apesar de serem minoria, já o fazem), mas o fato de que características específicas da arte, tais como a emoção, a sensibilidade, identificam-se culturalmente com o feminino, ou o que é considerado “naturalmente” como feminino, e considerado menos importante pela sociedade de padrões eminentemente masculinos. O magistério, com o processo de feminização e a sua conseqüente desvalorização e perda de prestígio social, associada a uma matéria marcadamente feminina como Educação Artística, pouco tem atraído os homens, contribuindo para sua marginalização no currículo escolar. Maria Madalena ASSUNÇÃO (1996:02) afirma:

Mulheres e homens incorporam - através da convivência, relações de gênero, classe e raça, seja no imaginário social, seja na literatura da área - o significado do se tornar mulher e homem e o expressam em suas ações, pagando um preço por isso. A mulher, renunciando ao que é socialmente rotulado “mundo masculino”; o homem, ao que é rotulado “mundo feminino”.

Algumas professoras tecem algumas considerações a respeito destas questões:

Acredito que a disciplina de Educação Artística é vista pela sociedade como “própria só para mulheres”. Houve um tempo que só mulheres freqüentavam a Escola de Belas Artes, e quem possuía uma boa situação financeira. E acho que ela era vista como supérflua. Como se a mulher ficasse mais prendada. E esta questão cultural que homem para ser homem não pode fazer “frescuras”, pesa muito. Hoje, o curso universitário de Educação Artística ainda é muito mais freqüentado por mulheres (não só as de melhor poder aquisitivo) e o pequeno número de homens em grande parte são homossexuais (talvez por assumirem uma certa postura estejam mais liberados de certos padrões?). Acredito que nada tem a ver com mais sensibilidade, mais jeito, mais paciência. Acredito que é uma questão cultural. Arte não é vista como trabalho. Embora hoje as mulheres estejam contribuindo tanto quanto ou mais que os homens no sustento da casa, muito poucas são as que conseguem sobreviver fazendo arte. (*Gabriela*)

Eu acho que tem muito a ver com a sensibilidade, os homens têm esse preconceito contra a sensibilidade, ser sensível vai deixar eles menos machos. Então eu acho que essa coisa da Educação Artística para mulher tem muito a ver, uma coisa bem de sensibilidade, mesmo. (*Maria*)

É freqüente, nas falas das professoras, a referência ao fato de que quando os homens optam por serem professores de arte, feminizam-se, sendo considerados homossexuais, “bichas”, “menos machos”. Algumas delas restringem-se a uma análise superficial, ou apenas uma simples constatação. No entanto, uma das professoras vai mais além, quando fala sobre “*esta questão cultural que homem para ser homem não pode fazer ‘frescuras’*”. Concordando com esta afirmação, e respaldada por algumas autoras e autores já citados neste trabalho, entendo que tanto o gênero feminino como o masculino, são construções culturais, e que alguns comportamentos são

melhor aceitos ou não, reforçados ou rejeitados para cada gênero. É desta maneira que a afirmação a seguir, a respeito de um trabalho de formação realizado com professoras faz sentido:

Essas meninas, que se tornaram moças e mulheres, muitas delas esposas, mães e, neste caso, professoras passaram, e ainda passam, por muitas formas de acomodação e resistência diante das “expectativas estereotipadas de papéis sexuais”. Isto significa que a sociedade, a cultura como um todo, sinaliza a todo instante quais são os comportamentos esperados e aprovados para homens e mulheres. Por meio da mídia, da literatura e até dos brinquedos, mensagens, imagens e representações complementam o trabalho que consiste em prescrever como as pessoas de cada sexo devem ser e comportar-se. (CATANI et al, 1997:39)

Um anúncio aparentemente inocente, publicado em um jornal de Pelotas⁷⁶, é exemplar para entendermos as “expectativas estereotipadas dos papéis sexuais”. O referido anúncio, de responsabilidade da Companhia Telefônica local, veiculado em comemoração ao dia da criança, lembra (em letras garrafais) que neste dia os meninos devem se lembrar: “*das aventuras e das perseguições atrás de bandidos perigosos que você fazia na companhia do amigo invisível*”; “*de quantas frutas foram arrancadas do pé, depois de uma espetacular subida na árvore*”; “*nos exames realizados nas brincadeiras de médico*” etc. E que as meninas, devem se recordar: “*das roupinhas que você fazia para sua boneca preferida*”; “*de quantas vezes você chegou no céu pulando amarelinha*”; “*dos beijinhos e abraços ganhos na salada de fruta*”; “*de como era fácil fazer comidinha com o que estivesse por perto*” etc.

Fazendo uma análise superficial desta “pérola” produzida pela mídia, podemos perceber um pouco sobre o que a sociedade espera e considera normal para meninos e meninas. Para o menino, aventuras espetaculares, batalhas, amigos imaginários... O mundo público, que aguarda o futuro homem cheio de mistérios a serem desvendados e espaços a serem conquistados.

⁷⁶ Diário Popular (Pelotas-RS), Domingo/Segunda-feira, 12 e 13 de outubro de 1997, p.31. Ver em anexo.

Além, é claro, daqueles exames realizados nas “brincadeiras” de médico, que serão feitos em meninas, numa clara referência ao fato de que a sociedade vê com benevolência o abuso sexual praticado pelos homens contra as mulheres.

E as meninas? Ora, para as meninas as “maravilhas” e os “encantos” do mundo privado e doméstico, o destino “natural” de todas as moças bem-comportadas que esperam por um bom casamento: roupinhas, bonecas, comidinhas, casinha, beijinhos e abraços... A maior ambição desta boa moça? Chegar ao “céu”... !

Podemos entender, rastreando um pouco nossas memórias de infância, como nossas concepções do que é ser menino ou menina são construídas e reforçadas culturalmente. O que alguns pais e mães achariam de uma menina que resolvesse jogar bolinhas de gude ou perseguir bandidos imaginários? Ou ainda, se um menino resolvesse brincar de boneca ou de casinha? No mínimo, muitas preocupações, consultas à especialistas etc⁷⁷.

Da mesma forma, ser homem e ser professor de arte⁷⁸, causa uma certa estranheza: o que há de errado com este professor? Sensibilidade, afetividade, emoção, são características relacionadas quase sempre às mulheres e arte, consideradas, muitas vezes, como comportamentos “desviantes”, inesperados para os homens. Assim, docência e arte formam um quadro que parece ser mais apropriado às mulheres, e considerado uma opção estranha, quando feita por homens. Contraditoriamente, ser artista confere “*status*”, sendo que os grandes artistas presentes nos livros de história da arte e nas aulas de Educação Artística são, na sua maioria, homens.

Muitas questões novas são aqui apresentadas para professores e professoras de arte. Questões que não dizem respeito somente às mulheres,

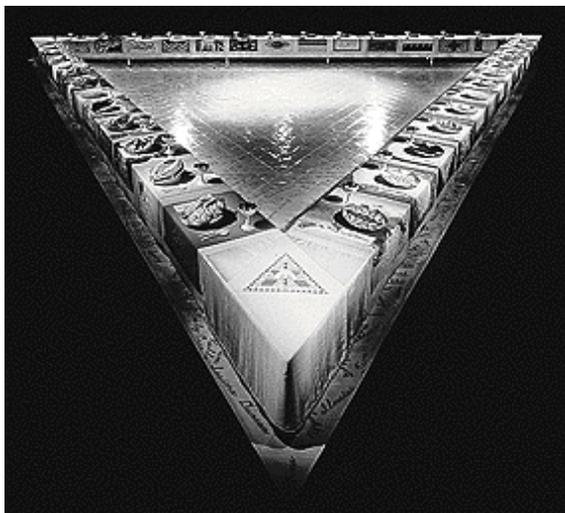
⁷⁷ Neste sentido, chamo atenção para o interessante artigo de Deborah BRITZMAN (1996), no qual a autora discute identidade homossexual, educação e currículo, onde afirma, que parte de nosso trabalho como educadores/as deve “*consistir em repensar a representação e os discursos da identidade, do conhecimento e do poder cultural que circulam nas escolas e no interior do aparato do saber/poder. Isso significa construir pedagogias que envolvam todas as pessoas e que possibilitem que haja menos discursos normalizadores dos corpos, dos gêneros, das relações sociais, da afetividade e do amor*”.

⁷⁸ Também causa estranheza o homem que escolhe cursar Pedagogia, como atesta o artigo de VIEIRA(1997).

mas que dizem respeito a um desejo de transformação e de mudança de uma sociedade amarrada a preconceitos e estereótipos pré-concebidos. Questões que querem apontar para uma nova maneira de fazer ciência, de fazer pesquisa, de dar aulas, de construir uma escola de qualidade social.

O espaço da arte na sociedade e na escola ainda é limitado. Quase sem perceber, estamos sendo globalizados, arrastados pelo vendaval tecnológico que substitui indiscriminadamente mulheres e homens por máquinas que não pensam, não se emocionam e não fazem arte e cultura. Nosso papel como pesquisadoras e pesquisadores, professoras e professores é resistir e contestar a dominação masculina, lógica e racional (e qualquer outro tipo de dominação), buscando ampliar espaços... Quando e como? Como diz Tomaz SILVA (1995:46), esta não é uma tarefa abstrata e distante: *“Pertence à própria esfera do cotidiano e pode ser enfrentada logo na segunda-feira de manhã, em nossas salas de aula. Mas pode ser iniciada mesmo antes - no domingo à noite e na nossa própria casa”*.

Ampliando espaços: um convite



Quando nasci, um anjo esbelto,
 desses que tocam trombeta, anunciou:
 vai carregar bandeira.
 Cargo muito pesado para mulher,
 esta espécie ainda envergonhada.
 Aceito os subterfúgios que me cabem
 sem precisar mentir.
 Não sou tão feia que não possa casar,
 acho o Rio de Janeiro uma beleza e
 ora sim, ora não, creio em parto sem dor.
 Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina.
 Inauguro linhagens, fundo reinos
 - dor não é amargura.
 Minha tristeza não tem pedigree,
 já a minha vontade de alegria,
 sua raiz vai ao meu mil avô.
 Vai ser coxo na vida é maldição para
 homem.
 Mulher é desdobrável. Eu sou.

Adélia Prado

Em sua obra *Dinner Party* (1974-1979), ou “O Jantar”, a artista americana Judy Chicago procura ajudar as mulheres a questionarem padrões e imagens de uma sociedade sexista. Embora as mulheres nunca tenham tido uma “Última Ceia”, tema muitas vezes explorado por artistas ocidentais, elas foram responsáveis pela preparação de muitos jantares⁷⁹. A artista define seu trabalho como uma reinterpretação da Última Ceia, do ponto de vista daquelas que cozinharam ao longo da história. Simbolizando esta idéia, a obra celebra as vidas de 39 grandes mulheres da história ocidental - de deusas primitivas a Georgia O’Keefe⁸⁰ - cujos lugares, na mesa triangular, são marcados com pratos de porcelana decorados e toalhas bordadas.

⁷⁹ Como bem ilustra o filme *Festa de Babette*, produzido em 1988 pelo diretor Gabriel Axel.

⁸⁰ Artista plástica americana (1867-1986).

A artista ainda incluiu, neste trabalho, pesquisa sobre as vidas de 999 mulheres, cujos nomes foram inscritos sobre azulejos que pavimentam o chão triangular central. A intenção da artista foi incluir as mulheres que, sistematicamente, foram excluídas do “jantar” da história, pretendendo ensinar a história das mulheres e, também, mudá-la (Heather ANDERSON, 1993).

Ao finalizar este trabalho, convido para sentar à mesa, comigo, estas dez professoras de Educação Artística de escolas públicas de Pelotas. Mulheres comuns, mães ou não, donas de casa, trabalhadoras, números de estatísticas em livros que não são lidos por elas, vozes silenciadas, mas resistentes. Estas professoras têm identidade, têm sonhos e desejos, e as suas trajetórias caracterizam-se por atos cotidianos de resistência, em defesa do que acreditam, mesmo que com dificuldades. Convido também outras professoras e professores, autoras e autores, pesquisadoras e pesquisadores preocupadas/os com os rumos da educação e do ensino de arte nas escolas.

O percurso que fiz ao longo desse texto levou-me ao encontro de uma nova forma de discutir o ensino de arte nas escolas, associando às questões próprias da problemática arte e ensino de arte, as questões de gênero.

Ao longo do estudo, verifiquei que a opção profissional por ser professora de arte acontece, na maioria dos casos, após tentativas frustradas em outras áreas de conhecimento e atuação mais valorizadas. A segunda opção, ou a opção possível, é assumida e abraçada aos poucos, ao longo do curso e da prática como professora. Esta seria uma opção feminina? É realmente uma opção deliberada e refletida de mulheres, ou uma escolha condicionada culturalmente? Esta opção/escolha levaria à desvalorização desta atividade? Acredito que seria precipitada a conclusão que fizesse uma relação linear de causa e efeito. É preferível dizer que a opção por ser professora de arte, diferentemente da opção de ser artista, pode ser uma opção feminina, já que encaixa-se em estereótipos pré-concebidos em relação às mulheres, quanto a comportamentos e atividades esperadas. Sendo assim, a sensibilidade, a emoção, o senso estético, são elementos de intersecção de

valores ligados tanto à arte quanto às mulheres. Em uma sociedade onde há predominância de valores racionais e lógicos, ou o que é determinado como masculino, o espaço para a arte e para o ensino de arte acaba sendo limitado e sendo subestimada a sua importância.

No entanto, ainda outras questões inter cruzam-se, complexificando a problemática: e a ousadia e a inovação própria das vanguardas artísticas? Estas não seriam características mais masculinas? Talvez sim, o que é manifestado pela presença maior de homens nos bacharelados, contrastando com sua ausência nas licenciaturas. O que não quer dizer, em absoluto, que professoras e professores não possam, também, ser inovadores e vanguardistas em suas atividades, e muitos o são. Mas, parece que permanece muito forte a idéia de que as mulheres adaptariam-se melhor a atividades consideradas mais flexíveis, mais fáceis, que exigiriam menos profissionalismo e raciocínio, como supostamente se entende o magistério. Esta postura, muitas vezes, acaba minando alguns cursos de formação de docentes e a própria prática pedagógica, que modelam-se a este entendimento.

O fato é que muitas mulheres povoam os cursos de formação de docentes de modo geral, e em especial, os cursos de formação de docentes em arte. Sua presença também é maciça nas salas de aula do ensino fundamental e médio. Estas mulheres, que não encaixam-se mais nos papéis de desprotegidas, incapazes e vítimas indefesas da dominação masculina, não têm tido força suficiente para reverter o quadro, ainda que às vezes sutil, da desvalorização da arte na escola, e da educação pública de um modo geral. Mas, para isso, convergem também outros fatores determinantes, como os baixos salários, más condições de trabalho, formação insuficiente, excessiva carga horária de trabalho, entre outros.

Além disso, educação, arte e cultura permanecem fora das prioridades reais da maioria dos governantes, principalmente quando estes estão longe da retórica discursiva dos palanques eleitorais.

Os efeitos da atual política educacional brasileira, subserviente às metas estipuladas por órgãos financiadores internacionais, são cada vez mais visíveis. Paulatinamente, desloca-se o eixo da importância de uma escola pública, gratuita e de qualidade para a necessidade de parcerias com a iniciativa privada, baseando a organização das escolas nos moldes de programas de “qualidade total”⁸¹.

Quanto à formação das professoras, esta manifesta-se bastante deficiente, segundo as falas das entrevistadas. A dicotomia entre teoria e prática é algo flagrante, o que não é novidade e nem “privilégio” dos cursos de Licenciatura em Educação Artística.

As professoras sentem-se sozinhas no seu trabalho cotidiano, sem conseguir fazer a articulação necessária entre os conhecimentos adquiridos no curso de formação e a realidade que, nas escolas públicas principalmente, apresenta-se cada vez mais difícil. Percebe-se que devido aos baixos salários, as professoras acumulam o trabalho em muitas escolas e mantêm uma carga horária de trabalho excessiva, o que dificulta, sem dúvida nenhuma, o aperfeiçoamento e leituras na sua área de atuação.

A falta de tempo e a falta de espaço é uma reclamação constante durante as entrevistas. O tempo das mulheres-professoras nem sempre é só delas, é também da família e dos cuidados domésticos. Neste sentido, qualquer pretensão de estudo e aprofundamento de conhecimentos, ou até mesmo de atividades culturais e de lazer, acaba sendo prejudicada.

⁸¹ Programas de qualidade total representam uma das estratégias neoliberais para as escolas públicas. Tomaz SILVA (1996:118-119) aponta uma série de estratégias retóricas do neoliberalismo em relação ao social, em geral, e à educação em particular: “(1)deslocamento das causas - o eixo de análise do social é deslocado do questionamento das relações de poder e de desigualdade para o gerenciamento eficaz e eficiente dos recursos; (2) a culpabilização das vítimas - a miséria e a pobreza resultam de escolhas e decisões inadequadas por parte dos miseráveis e pobres; (3)despolitização e naturalização do social - as presentes condições estruturais e sociais são vistas como naturais e inevitáveis e abstraídas de sua conexão com relações de poder e subjugação; (4)demonização do público e santificação do privado - o mercado e o privado são tomados como modelos de tudo o que é bom e eficiente, enquanto o estatal e o público são vistos como exemplares de tudo que é ruim e ineficiente; (5)apagamento da memória e da história - a tendência a reprimir e a silenciar as raízes históricas - as histórias de subjugação e resistência - da presente situação;(6)recontextualização - as categorias e o léxico das lutas democráticas são seletivamente reciclados e reincorporados, depois, obviamente, de terem seu conteúdo anterior devidamente higienizado”.

Quanto à falta de espaço, a queixa é em relação a um espaço mais apropriado para realizar atividades artísticas com alunas e alunos, que poucas professoras conquistaram. Mas, será que somente uma sala de arte equipada resolveria os problemas do ensino de arte nas escolas? Acredito que precisamos muito mais que isso. Necessitamos de um debate mais intenso sobre que conhecimentos são importantes e devem ser desenvolvidos nas aulas de arte, e como proporcionar um ensino de arte mais significativo para crianças e adolescentes.

Além da formação inicial e continuada, a formação pessoal anterior ao estudo acadêmico e o contexto cultural e social onde vivem é determinante nas práticas das professoras. Diferentes experiências e visões de mundo configuram um olhar único, individual, que atravessa e conduz a uma dada interpretação da teoria e dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso de formação. Percebe-se, assim, que qualquer iniciativa no âmbito da formação docente, que não leve em conta fatores como a formação pessoal e a aproximação com a realidade a ser enfrentada nas escolas, tem poucas chances de ser bem sucedida. A professora acaba aprendendo a ser professora na prática, no contato direto com crianças e adolescentes, no manejo diário dos problemas, muitas vezes sem saber muito o que fazer com aquela bagagem de conhecimentos adquiridos nos cursos de formação.

As falas das professoras entrevistadas sobre arte e ensino de arte revelam pontos de vista e ênfases diferentes. A influência de várias teorias e autores, mesmo que diluída nas falas, é marcante. Questões como a ampliação da percepção do mundo, a formação de pessoas mais críticas, o desenvolvimento do senso estético, a educação do olhar, são mencionados como sendo as principais razões do ensino de arte nas escolas. Mas, embora revelando alguma clareza nas afirmações quanto aos objetivos do ensino de arte, percebe-se bastante insegurança teórica, devido, principalmente, às condições de trabalho a que estas professoras são submetidas. Tais condições exigem ações práticas imediatas, desenvolvidas sem o aprofundamento e a

reflexão necessários, o que leva a algumas confusões e contradições bastante visíveis, como afirmações de que “*tudo é arte*”, ou de que “*arte não se ensina*”.

A partir das falas das entrevistadas foi possível identificar diferentes modos de ser professora de arte. Há professoras aparentemente mais acomodadas no seu cotidiano e na sua prática já estabelecida; há professoras mais ousadas e inovadoras; e professoras muito experientes, que apoiam-se na serenidade conquistada na prática. Muitos modos de ver, muitas abordagens e influências. Modos de ser professora que confundem-se com modos de ser mulher. Modos de ser construídos culturalmente que acabam sendo determinantes na prática pedagógica e na relação com o conhecimento em arte.

De certo modo, guardadas as devidas proporções, todas refletem sobre a sua prática, mesmo que não sistematicamente. As próprias entrevistas revelaram-se como momentos privilegiados de reflexão, ainda que este não fosse seu principal objetivo. De fato, não existe prática sem qualquer tipo de reflexão. O que falta é uma reflexão teórica mais profunda, se possível mediada por uma reflexão coletiva com outras professoras e professores que vivem situação semelhante, o que raramente é proporcionado pelas escolas, pelos órgãos públicos responsáveis pela educação e muito menos, pelas universidades. Uma aproximação maior com os conhecimentos próprios da arte possibilitaria a estas professoras maior autonomia nas decisões sobre conteúdos e metodologias a serem adotados, e maior capacidade crítica frente aos modismos teóricos e metodológicos.

No entanto, outras questões permanecem. Como constituir-se em professoras e professores reflexivos/os na atual situação vivida pelas/os docentes das escolas públicas? Como superar o imobilismo e apatia e construir espaços de resistência em direção a conquista de uma escola pública de qualidade? As saídas são inúmeras, e já encontram-se presentes nas escolas através de iniciativas isoladas, como algumas manifestadas nas entrevistas analisadas neste trabalho. É preciso entender, no entanto, que mais do que

uma luta individual e solitária, restrita ao espaço das salas de aula, esta é uma luta mais ampla, coletiva, que não deve ter o pudor de dizer-se política.

Em relação à concepção de arte subjacente às falas das professoras, prevalece uma compreensão que valoriza sobremaneira a cultura erudita, ignorando a importância da cultura dita popular. A cultura de massa, presente na mídia e em outros meios de comunicação, é mencionada por algumas professoras, e vista como elemento importante de compreensão da realidade. Porém, a ausência de formas de arte mais abrangentes é flagrante na escolha dos artistas trabalhados nas aulas. Uma história da arte míope a outras tradições que não sejam as pertencentes a uma tradição ocidental, branca e masculina é a que predomina. Esta postura diante de um conhecimento pretensamente concebido como universal é justificável quando percebemos que a formação destas professoras (e a minha também) foi pautada pela afirmação dos cânones artísticos europeus e ocidentais, refletidos mesmo na arte brasileira, sem a possibilidade de um olhar mais crítico e abrangente sobre esta história. A partir daí, exclui-se deliberadamente a história da arte latino-americana, a história da arte oriental, a arte dos negros, dos índios, das mulheres e das classes sociais mais baixas. Situação incentivada e confirmada pelo absurdo da ausência quase absoluta, ou da presença em número bastante inferior de livros sobre arte brasileira ou latino-americana nas prateleiras das livrarias brasileiras, ou até nas bibliotecas de alguns cursos de formação de docentes ou de artistas. É mais fácil encontrar livros sobre Monet, Van Gogh, Leonardo da Vinci e Michelângelo, do que livros similares de Anita Malfatti, Portinari, Frida Kahlo e Diego Rivera, por exemplo. Esta é uma discussão que precisa ser feita de forma mais ampla e contundente, de modo a interferir na seleção e concepção de programas curriculares e, por extensão, nas demandas dos projetos editoriais brasileiros.

Cabe ressaltar, também, a importância da ênfase em uma educação estética mais ampla, que produza mais do que conhecedores e *experts* em períodos artísticos, mas fruidores estéticos de si mesmos e do mundo que os

cerca, não apenas como espectadores passivos, mas como sujeitos capazes de interferir e transformar a realidade.

Quanto à aula de arte ideal, rápido exercício da imaginação e do desejo, surgem fortes as necessidades relacionadas ao espaço físico, à utilização de recursos materiais variados, situações raras em escolas públicas. Mas surge, também, o desejo por aulas onde o prazer pessoal (*“aquele prazer imenso”*) seja a tônica entre alunas/os e professoras/es. No entanto, é preciso ressaltar que passar de um simples exercício de imaginação para uma situação concreta é um desafio que envolve uma conquista maior. Por que só as aulas de arte deveriam ser prazerosas? Por que as aulas de matemática, português, história, geografia, ciências, educação física não poderiam sê-lo, também, dando sentido a uma escola pública mais significativa para toda a comunidade escolar?

Nas falas das professoras emerge, de forma incisiva, a questão da desvalorização do componente curricular Educação Artística na maioria das escolas, manifestada em opiniões e atitudes de professoras/es de outros componentes curriculares, alunas/os, de mães/pais e, até, de legisladores brasileiros. A insegurança da docência em arte traduz-se em comentários do tipo: *“como seria bom ser professora de matemática”*, *“precisamos sempre estar nos justificando”*, *“somos a disciplininha, qualquer coisa serve”* etc. Com certeza, o contexto da desvalorização da arte extrapola os muros escolares. O que acontece dentro da escola é reflexo do pensamento e das prioridades da sociedade na qual está inserida.

No âmbito escolar, todavia, o ensino de arte reveste-se de um caráter feminino, condizente com representações de gênero estereotipadas, que acaba acentuando o seu *status* marginal no currículo. As mulheres são presença maciça nas escolas de ensino fundamental e médio, e maioria quase absoluta entre professoras/es de arte. O componente curricular Educação Artística acaba, muitas vezes, sendo apenas um pano de fundo para outras atividades escolares vistas como mais importantes. Figura e fundo no espaço escolar e na

sociedade: Quem aparece mais? Quem é logo percebido? Que imagens destacam-se aos nossos olhos? Que imagens precisam de um novo olhar para serem percebidas? Mulheres e arte ainda parecem confundir-se entre as imagens esmaecidas ao fundo das paisagens modernas. Ou não?

As conquistas das mulheres (principalmente as mulheres ocidentais) têm sido muitas, abalando idéias concebidas como fixas para os gêneros. Nas artes, as realizações das mulheres têm se multiplicado nas últimas décadas, mas não sem dificuldades. Cumprir o papel primordial de mãe, esposa e dona de casa dedicada e cuidadosa ainda é considerada a prioridade número um para a sociedade patriarcal, mesmo que disfarçadamente. As mulheres insistem, superam resistências e vão conquistando seu espaço, ainda que, muitas vezes, assumindo uma dupla (ou tripla) jornada de trabalho. Sem dúvida, o reconhecimento da arte feita pelas mulheres é mais demorado e mais difícil, mas ele acontece.

Em relação ao resgate de uma história da arte das mulheres, surgem outras questões: Há uma arte essencialmente feminina? Talvez não. O que parece emergir das obras das artistas mulheres são alguns temas pouco explorados ou subestimados pelos homens artistas, um olhar diferente, uma outra sensibilidade, vinda de uma experiência quase invisível. Poderíamos dizer que se trata de uma arte de pessoas com poucas oportunidades de se fazer ouvir e ver. O “outro” da dominação masculina. Uma arte que pode minar as dicotomias e relações de poder estanques: o homem e a mulher; o branco e o negro; o rico e o pobre; o heterossexual e o homossexual; o certo e o errado... Resgatar a arte feita pelas mulheres e pelos homens de classes sociais, raças, etnias e culturas diversas é fundamental para termos uma visão mais abrangente e mais verdadeira da arte e do mundo em que vivemos.

Se a questão da desvalorização do ensino de arte na escola desponta com tanta força nas entrevistas das professoras, por outro lado as questões relativas a elas mesmas, como mulheres e professoras de arte, causam espanto e admiração. Poucas professoras estabeleceram alguma relação entre

a atividade que exercem e o fato de serem mulheres. O que é “natural” e óbvio parece não merecer maiores reflexões: *somos mulheres sim, e daí?* O feminismo e as questões que põem em jogo nossas confortáveis certezas cotidianas assustam. *Assim somos e assim seremos: O que há mais para pensar?* - parecem dizer. Articular aí as questões de gênero, educação e arte é fazer o movimento oposto: lançar um olhar desconfiado para o que é considerado “natural”, é “afinar o olhar”...

Procurando superar a cristalização da dicotomia homem dominante *versus* mulher dominada, o que aponta para uma vitimização feminina ou acusações à mulher pela sua subordinação, é preciso ir mais além, repensando as relações de poder. Os estudos feministas, neste sentido, têm muito a contribuir para a educação e a arte. Algumas/uns teóricas/os feministas baseiam-se nas concepções de poder de Foucault para afirmar que não há uma polaridade fixa dominador - dominado, que remete à centralidade e à posse do poder. A proposta é que observemos o poder sendo exercido em muitas e variadas direções, como se fosse uma rede que, “capilarmente”, se constitui por toda sociedade (Guacira LOURO, 1997:38). Assim, sem desconsiderar a opressão sofrida pelas mulheres, o que se afirma é que as relações de gênero significam mais do que uma oposição entre pólos distintos, mas que os gêneros são interdependentes, afetando-se mutuamente.

As identidades femininas e masculinas não são fixas e imutáveis, e da mesma maneira não o são as representações a respeito de professoras e professores. Como diz Guacira LOURO, se a imagem que temos do professor homem foi ou ainda é aquela mais ligada à autoridade e ao conhecimento, enquanto que a da professora mulher se vincula mais ao cuidado e ao apoio “maternal”, por que não começarmos a questionar e transformar espaços de apatia e acomodação em espaços de resistência e mudança?

(...) dóceis professorinhas podem se tornar trabalhadoras da educação sindicalizadas, aguerridas reivindicadoras de melhores condições de trabalho e de melhores salários, podem ir para praças públicas, fazer greves, levantar bandeiras e gritar palavras de ordem. Construindo formas organizativas novas, professores e professoras passam a se constituir diversamente, afastando-se, em parte, do caráter sacerdotal da atividade e buscando dar a essa atividade uma marca mais política e profissional. Paralelamente à emergência e à força das novas práticas sociais, as formas tradicionais continuam atuando; elas não são, apesar de tudo, completamente superadas ou apagadas. Práticas e representações conflitantes e contraditórias coexistem, hoje e sempre, provocando divisões e impasses. (Guacira LOURO, 1987:108).

Assim, é possível analisar o fato de que professoras de arte “frágeis e indefesas”, constituídas em associações por todo país e em uma federação nacional⁸², apesar da debilidade organizativa e política tenham tido força suficiente para influir e modificar o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional garantindo, ao menos no papel, a obrigatoriedade do ensino de arte em todos os níveis do ensino fundamental e médio. Embora sendo necessária muita cautela diante dos desdobramentos concretos da lei, é inegável esta conquista das professoras e professores de arte.

Algumas professoras apontaram como sendo fundamental no ensino de arte o desenvolvimento da percepção, o aguçamento do olhar das crianças e adolescentes. Um olhar mais crítico diante do mundo ajudaria a entendê-lo melhor e, talvez, transformá-lo. Mas, qual é o nosso olhar para esta realidade? Confiamos no primeiro olhar? O quanto nosso olhar está aguçado? Vemos além das nossas práticas e crenças cotidianas? O que há por trás? Que sujeitos realmente somos?

Neste sentido, reitero que os estudos feministas têm uma contribuição importante a nos dar. Algumas autoras (Renee SANDELL, 1991; Elizabeth SACCA, 1989), refletindo especificamente sobre o ensino de arte, apontam para a necessidade do questionamento de atitudes e práticas que auxiliam as discriminações presentes, principalmente em relação às mulheres. Ressaltam

⁸² FAEB - Federação de Arte-Educadores do Brasil.

ainda, a necessidade de uma confluência de esforços para que o ensino de arte tenha grande probabilidade de fazer diferença para todos os indivíduos na escola. Estas autoras também apontam a necessidade urgente da reestruturação e reexame do campo do ensino de arte. Necessidade que precisa iminentemente ser reforçada pelas professoras e professores de arte dos diferentes níveis de ensino, pesquisadoras e pesquisadores brasileiros.

É preciso, também, que incorporem em nossas pesquisas e textos, uma linguagem menos sexista, que mais do que revelar um certo “preciosismo”, e imprimir um ritmo de leitura truncado à/ao leitora/leitor, forcemos a refletir a respeito de quem afinal estamos falando, e como o fazemos.

A própria linguagem é contraditória a respeito do uso do masculino genérico. Todos os plurais cabem no masculino? Arnaldo ANTUNES (1997) prova que não: *“Neto e neta são netos, no masculino. Filho e filha são filhos, no masculino. Pai e mãe são pais, no masculino. Avô e avó são avós”*.

Guacira LOURO aponta para uma prática educativa não-sexista, questão que deveria ser incluída nas pautas de discussão sobre ensino de arte e de educação em geral, no Brasil. A autora percebe que nas escolas brasileiras já existem experiências e iniciativas que buscam subverter as situações desiguais vividas pelos sujeitos - situações desiguais de classe, raça, gênero, etnia, afirmando:

Se existe algo que pode ser comum a essas iniciativas talvez seja a atitude de observação e de questionamento - tanto para com os indícios das desigualdades como para com as desestabilizações que eventualmente estão ocorrendo. Esse “afinamento” da sensibilidade (para observar e questionar) talvez seja a conquista fundamental para a qual cada um/uma e todos/as precisaríamos nos voltar. Sensibilidade que supõe informação, conhecimento e também desejo e disposição política. As desigualdades só poderão ser percebidas - e desestabilizadas e subvertidas - na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução. Isso implica operar com base nas próprias experiências pessoais e coletivas, mas também, necessariamente, operar com apoio nas análises e construções teóricas que estão sendo realizadas. (1997:121)

Se as concepções e imagens que temos de nós mesmas como mulheres e professoras de arte acabam contribuindo para a desvalorização da arte no espaço escolar, pela falta de afirmação profissional, insegurança metodológica e teórica, além de outros fatores, precisamos (professoras e professores, mulheres e homens) trilhar imediatamente novos caminhos teóricos e políticos, sem medo, buscando ampliar espaços... Este é o convite que precisa ser feito e compartilhado entre nós. Este é o convite que eu faço neste trabalho. O espaço da arte na escola, como a própria escola, não é um espaço fixo e imutável, somos nós quem o construímos, somos nós quem o transformamos... Afinal, somos ou não desdobráveis?

HAVERÁ ALGUM LUGAR ONDE SE JUNTEM
AS PALAVRAS QUE NÃO QUISERAM FICAR?
UM REINO DAS PALAVRAS PERDIDAS? AS
PALAVRAS QUE VOCÊ DEIXOU ESCAPAR,
ONDE ESTARÃO À SUA ESPERA?

EDUARDO GALEANO

Bibliografia

- ALBERTI, Verena. **História Oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.
- ALMEIDA, Célia Maria de Castro, MARTIGNAGO, Cláudia Del Canton. A Concepção e a prática de atividades de Arte na Escola de 1º e 2º graus. In: SANFELICE, José Luís (org.) **A Universidade e o Ensino de 1º e 2º graus**. Campinas, SP: Papyrus, 1988.
- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Os modelos tradicionais de ensino em arte e a emergência de novas metodologias. **ENDIPE**, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 8, Florianópolis, SC, 1996.
- _____. **O trabalho do artista plástico na instituição de ensino superior: razões e paixões do artista-professor**. Campinas, SP: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1992. (Tese, Doutorado em Metodologia de Ensino).
- ANDERSON, Heather. Images of women by men and women. In: CONGDON, Kristin, ZIMMERMAN, Enid. **Women Art Educators III**. Bloomington, Indiana: Indiana University, 1993. p. 32-45.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ANTUNES, Arnaldo. **As coisas**. 5.ed. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda, MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1995.
- ARANTES, Antonio Augusto. **O que é cultura popular**. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- ARAÚJO, Emanuel. A arte da sedução: sexualidade feminina na Colônia. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1997. p. 45-77.
- ARNAUS, Remei. Voces que cuentan y voces que interpretan. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente: ensaios sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995. p. 61-78.
- ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. 7.ed. São Paulo: Pioneira, 1992.

- ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. **Magistério Primário e Cotidiano Escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- BARBOSA, Ana Mae. (org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. **Arte-Educação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- _____. **A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação lochpe, 1991.
- _____. , SALLES, Heloisa Margarido (org.). **O Ensino da Arte e sua História**. São Paulo: MAC/ USP, 1990.
- _____. **Recorte e Colagem**. 2.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- _____. 2.ed. **Arte-Educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1985.
- _____. **Teoria e Prática da Educação Artística**. 2.ed. São Paulo: Cultrix, 1978.
- BIASOLI, Carmem Lúcia Abadie. **Prática pedagógica em arte: os compromissos do professor que forma professores**. Pelotas, RS: Faculdade de Educação, UFPEL, 1997 (Dissertação, Mestrado em Educação).
- BOSI, Alfredo. Cultura Brasileira. In: SAVIANI, Dermeval et al. **Filosofia da educação brasileira**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985. p. 135 - 176.
- BOURDIEU, Pierre. Modos de Produção e Modos de Percepção Artísticos. In: _____. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 2.ed. Perspectiva: São Paulo, 1982.
- BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.1, n.21, p.71-96, jan./jun. 1996.
- BRONOWSKI, Jacob. **Arte e Conhecimento: ver, imaginar, criar**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- BRUSCHINI, Cristina, AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.64, p. 4-13, fev. 1988.

- BULLOCK, Anne L. , GALBRAITH, Lynn. Images of Art Teaching: Comparing the Beliefs and Practices of Two Secondary Art Teachers. **Studies in Art Education**, Virginia, USA, v.33, n.2, p.86-97, 1992.
- BUORO, Anamelia Bueno. **O Olhar em construção**: Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 1996.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **A Socialização da arte**: teoria e prática na América Latina. 2.ed. São Paulo: Cultrix, 1984.
- CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes. **Arte-educação e intelectualidade da arte**: contribuição ao ensino da Educação Artística no Brasil após a Lei 5692/71. Campinas, SP: Faculdade de Educação, UNICAMP, 1982. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- CATANI, Denice Barbara, BUENO, Belmira Oliveira, SOUSA, Cynthia Pereira de, SOUZA, M. Cecília C. C. História, Memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, Denice Barbara et al. (orgs.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 15-48.
- CAVALCANTI, Zélia (coord.). **Arte na Sala de Aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural** : entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1988.
- COLLINS, Georgia. Explanation Owed My Sister: A Reconsideration of Feminism in Art Education. **Studies in Art Education**, Virginia, USA, v.36, n.2, p.69-83, 1995.
- COLLINS, Georgia C., SANDELL, Renee. Women's achievements in art: an issues approach for the classroom. **Art Education**, Virginia, USA, v.40, n.3, p.12-21, may. 1987.
- CONNELLY, Michael L., CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente**: ensaios sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.
- CONGDON, Kristin, ZIMMERMAN, Enid. **Women Art Educators III**. Bloomington, Indiana: Indiana University, 1993.

- CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 105-131.
- CORDEIRO, Sebastião Rodrigues. Sobre os pressupostos filosóficos da arte-educação. **Trajeto**, Campinas, SP, v.2, n.2 (3), p.62-78, abr. 1995.
- COSTA, Albertina de Oliveira, BRUSCHINI, Cristina. (orgs.) **Uma Questão de Gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.
- COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- _____. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- CUNHA, Luiz Antônio, GÓES, Moacyr de. **O Golpe na Educação**. 8.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **ANPED**, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 19, Caxambu, MG, 1996.
- _____. **O bom professor e sua prática**. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1992.
- DAVIS, Hilary E. The Temptations and Limitations of a Feminist Deaesthetic. **Journal of Aesthetic Education**, University of Illinois, v.27, n.1, p. 99-105, 1993.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri, ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério Primário: Profissão Feminina, Carreira Masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.86, p.5-14, ago. 1993.
- DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1988.
- ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio (org.) . **Profissão Professor**. 2.ed. Porto, Portugal: Porto, 1995. p.93-124.
- EZPELETA, Justa, ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. 2.ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T., FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

- FERRER CERVERÓ, Virginia. La crítica como narrativa de las crises de formación. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente: ensaios sobre narrativa y educación.** Barcelona: Laertes, 1995. p. 165 - 190.
- FISCHMAN, Gustavo. Representando a docência: jogando com o bom, o mau e o ambíguo. In: SILVA, Luiz Heron da. (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- FOERSTE, Gerda Margit Schütz. **Arte-educação: pressupostos teórico-metodológicos na obra de Ana Mae Barbosa.** Goiânia: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 1996. (Dissertação, Mestrado em Educação Escolar Brasileira).
- FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professores?: aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação.** Campinas, SP: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997 (Tese, Doutorado em Educação).
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- _____. A educação artística - para quê? In: PORCHER, Louis. **Educação Artística - luxo ou necessidade?** 3.ed. São Paulo: Summus, 1982. p. 25 - 48.
- FRANCHI, Eglê Pontes (org.). **A causa dos professores.** Campinas, SP: Papirus, 1995.
- FRANGE, Lucimar Bello Pereira. **Por que se esconde a violeta?** São Paulo: Anablume, 1995.
- FREEDMAN, Kerry. Interpreting Gender and Visual Culture in Art Classrooms. **Studies in Art Education**, Virginia, USA, v.35, n.3, p.157-170, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Madalena. Avaliação. In: FREIRE, Madalena et al. **Avaliação e Planejamento: A prática educativa em questão (Instrumentos Metodológicos II).** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997. p. 37.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Cidadania e formação técnico-profissional: desafios neste fim de século. In: SILVA, Luiz Heron et al. (orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 137-164.

- FUSARI, Maria F. de Rezende e, FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Walter Benjamin: os cacos da história**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Porto Alegre: L&PM, 1994.
- _____. **O livro dos abraços**. 2.ed. Porto Alegre: L&PM, 1991.
- GARBER, Elisabeth. Comentário sobre o Feminismo e a Crítica Feminista da Arte. In: **Arte & Educação em revista**, n.2-3, p. 13-20, jul.dez. 1996.
- GENTILLI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GERALDI, Corinta Maria Grisólia. **A produção do ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de Pedagogia**. Campinas, SP: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1993. (Tese, Doutorado em Metodologia de Ensino).
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história**. São Paulo: Cia das Letras, 1990.
- GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e a sua formação**. Dom Quixote: Lisboa, 1992. p. 93-114.
- GOODMAN, Nelson. **Modos de fazer mundos**. Porto: Asa, 1995.
- GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 178 - 189.
- HICKS, Laurie E. A Feminist Analysis of Empowerment and Community in Art Education. **Studies in Art Education**, v. 32, n.1, p.36-42, 1990.
- HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1992. p. 31-61.
- HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- KANDEL, Liliane. Reflexões sobre o uso da entrevista, especialmente a não-diretiva, e sobre as pesquisas de opinião in: THIOLENT, Michel. **Crítica**

Metodológica, investigação social e enquete operária. 4.ed. São Paulo: Polis, 1985. p. 169 - 189.

LAMAS, Berenice Sica. **As artistas:** recortes do feminino no mundo das artes. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.

LANIER, Vincent. Devolvendo Arte à Arte-Educação. **Ar'te**, São Paulo, n. 10, p. 4-8, 1984.

_____. Beyond Aesthetic Education. **Art Education**, Virginia, USA, v. 36, n.6, p. 31-37, nov. 1983.

LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente:** ensaios sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **O sujeito da educação:** estudos focaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. Fontes documentais e categorias de análise para uma história da educação da mulher. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.6, p.105-114, 1992.

_____. A educação da mulher: A feminização do magistério. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p.22 - 40, 1991.

_____. De Helenas e de professoras. **Teoria & Educação**, n. 4, p. 172-175, 1991a.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. O ensino da arte na nova LDB: resgate histórico e perspectivas. **Seminário sobre ensino das artes visuais**, 1, 1996, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP (não-publicado).

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 1997a. p. 443-481.

_____. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, M. J., MEYER, D. E. e WALDOW, V. R. **Gênero e Saúde.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. Gênero, história e educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995.

- _____. Magistério de 1o Grau: um trabalho de mulher. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.14, n.2, 31-39, jul./dez. 1989.
- MACEDO, José Rivair de. Cultura institucionalizada e cultura do cotidiano. In: SIMPÓSIO ESTADUAL DE ARTE-EDUCAÇÃO, 1, 1995, Porto Alegre, RS. **Arte-Educação e a Construção do Cotidiano**. Porto Alegre: URCAMP/FAPERGS, 1995. p. 13-19.
- MADEIRA, Felícia Reicher. A esposa professora e sua terceira ou quarta jornada de trabalho. **Ande**, São Paulo, ano 1, n.4, p.22-25, 1982.
- MARTINS, Mirian Celeste. Avaliação: do persecutório olhar autoritário à avaliação para a construção da práxis pedagógica. In: FREIRE, Madalena et al. **Avaliação e Planejamento: A prática educativa em questão (Instrumentos Metodológicos II)**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997. p. 41-48.
- _____. Repensando o planejamento do ensino da Arte. In: FREIRE, Madalena et al. **Avaliação e Planejamento: A prática educativa em questão (Instrumentos Metodológicos II)**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997. p. 58-68.
- _____. O sensível olhar-pensante. In: WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, Registro, Reflexão: Instrumentos Metodológicos I**. 2.ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. p. 20 - 37.
- _____. **Aprendiz da Arte: trilhas do sensível olhar-pensante**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.
- MEHY, José Carlos S. Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.
- MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLLENT, Michel. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária**. 4.ed. São Paulo: Polis, 1985. p. 191 - 211.
- NIDELCOFF, María Teresa. **As Ciências Sociais na Escola: para alunos de 12 a 16 anos**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- NÓVOA, Antônio (org.) . **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1995.
- _____. **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1992.
- _____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1992. p. 11-30.

- _____ (coord.). **Os professores e a sua formação.** Dom Quixote: Lisboa, 1992a.
- OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte.** 7.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1991.
- PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- PEDRO, Joana Maria. Mulheres do Sul. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 1997. p. 278-321.
- PENNA, Maura. Diretrizes para uma educação artística democratizante: a ênfase na linguagem e nos conteúdos. In: PEREGRINO, Yara Rosas (coord.). **Da Camiseta ao Museu: o ensino das artes na democratização da cultura.** João Pessoa, PB: Editora Universitária, UFPB, 1995. p. 47 -53.
- PEREGRINO, Yara Rosas (coord.). **Da Camiseta ao Museu: o ensino das artes na democratização da cultura.** João Pessoa, PB: Editora Universitária, UFPB, 1995.
- _____, PENNA, Maura, COUTINHO, Sylvia Ribeiro. Da camiseta ao museu: a conquista da cidadania plena. In: PEREGRINO, Yara Rosas (coord.). **Da Camiseta ao Museu: o ensino das artes na democratização da cultura.** João Pessoa, PB: Editora Universitária, UFPB, 1995a. p. 23 - 28.
- PILLAR, Analice, VIEIRA, Denyse. **O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Fundação lochpe, 1992.
- PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção.** 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- PINO, Ivany. Os novos rumos da nova LDB: Dos processos e conteúdos. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, n. 51, p.356 -378, ago. 95.
- PORCHER, Louis. **Educação Artística - luxo ou necessidade?** 3.ed. São Paulo: Summus, 1982.
- _____. Aristocratas e plebeus. In: PORCHER, Louis. **Educação Artística - luxo ou necessidade?** 3.ed. São Paulo: Summus, 1982a. p. 13 - 28.
- PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 1997.

- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva.** 2.ed. São Paulo: CERU , FFLCH/USP, 1983.
- RICHTER, Ivone. Principais Influências Teórico-Methodológicas no Ensino das Artes Plásticas. **Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino: Educação Artística 1º e 2º graus.** Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, SEC, 1992. p. 54-61.
- ROCHA, Maria Zélia Borba. LDB: Outro olhar, outras palavras. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, n. 51, p.379-397, ag. 95.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal e mulher: um balanço parcial da bibliografia. In: COSTA, Albertina de Oliveira, BRUSCHINI, Cristina. (orgs.) **Uma Questão de Gênero.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 151-182.
- _____, AMADO, Tina. Mulheres na Escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.80, p.62-74, fev. 1992.
- _____, PINTO, Regina P., NEGRÃO, Esmeralda V. **A Educação da Mulher no Brasil.** São Paulo: Global, 1982.
- ROSENBERG, Lia, CAMPOS, Maria Célia M., MERMELSTEIN, Miriam P. 24 horas na vida de uma mulher. **Ande**, São Paulo, ano 1, n.4, p.18-21, 1982.
- SACCÁ, Elizabeth J. Invisible Women: Questioning Recognition and Status in Art Education. **Studies in Art Education**, Virginia, USA, v.30, n.2, p.122-127, 1989.
- SANDELL, Renee. The liberating relevance of feminist pedagogy. **Studies in Art Education**, Virginia, USA, v.32, n.3, p.178-187, 1991.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, USP, v.2, n.2, p.46-71, 1988..
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Educação e Ensino artísticos. Legislação Básica**, São Paulo: SE/CENP, 1984.
- SCHÖN, Donald A. **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.** Barcelona: Paidós, 1992.

- _____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992a. p.77-91.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, jul./dez. 1995.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Professor de 1º grau: identidade em jogo**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e Cultura: uma visão pós-estruturalista. **Cadernos de Pedagogia**, 2, Faculdade de Educação, Unicamp, 1997.
- _____. **Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- _____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. **Paixão de Aprender**, Secretaria Municipal de Educação, Porto Alegre, n.9, p.40-51, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a.
- SIMPÓSIO ESTADUAL DE ARTE-EDUCAÇÃO, 1, 1995, Porto Alegre, RS. **Arte-Educação e a Construção do Cotidiano**. Porto Alegre: URCAMP/FAPERGS, 1995.
- SNYDERS, Georges. **A Escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.
- SOIHET, Rachel. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1997. p. 362-400.
- SORJ, Bila. O feminismo na encruzilhada da modernidade e pós-modernidade. In: COSTA, Albertina de Oliveira, BRUSCHINI, Cristina. (orgs.) **Uma Questão de Gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 15-32.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, Autores associados, 1986.
- _____. **Crítica Metodológica, investigação social e enquete operária**. 4.ed. São Paulo: Polis, 1985.
- _____. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.49, p. 45-50, mai. 1984.

- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas do currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159 - 177.
- TREVISAN, Armindo. **Como apreciar a arte**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 4. tir. São Paulo: Atlas, 1995.
- VIEIRA, Marco Antônio. A dor e a delícia de ser professor/professora: removendo alguns véus da história. In: **Seminário Docência, Memória e Gênero**, 1, 1996, São Paulo. São Paulo: FEUSP, Plêiade, 1997. p. 258-264.
- VILELLA, Marcos. Educação Estética e Subjetividade. In: SIMPÓSIO ESTADUAL DE ARTE-EDUCAÇÃO, 1, 1995, Porto Alegre, RS. **Arte-Educação e a Construção do Cotidiano**. Porto Alegre: URCAMP/FAPERGS, 1995. p. 41-54.
- WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, Registro, Reflexão: Instrumentos Metodológicos I**. 2.ed. Espaço Pedagógico: São Paulo, 1996.
- WOLFF, Janet. **A produção social da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

Anexos

Anexo 1- Roteiro da entrevista

FORMAÇÃO E HISTÓRICO PROFISSIONAL: Escolaridade de 1° e 2° graus (escola pública ou privada?; ano em que se formou, cidade). Curso superior (instituição - pública ou privada?; ano em que se formou, cidade). Qual a sua situação funcional? (se é professor concursado, estável, contratado). Há quanto tempo trabalha como professora de Educação Artística? Em que escolas/redes (estadual/municipal/particular) trabalha e com que carga horária semanal? Como foi a formação em Educação Artística, durante e depois do curso? Participa (ou já participou) de alguma atividade de formação em serviço (cursos de extensão, reciclagens, encontros, cursos, seminários da área)? Qual a sua opinião sobre eles e que significado teve para o seu trabalho? Quais são as políticas do Estado e do Município para o ensino da arte nas escolas, quanto a material, planejamento, capacitação dos professores? Em que medida estas políticas contribuem ou não para o ensino? Você se sente atualizada?

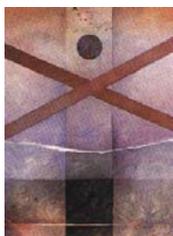
PAPEL DA ARTE NA VIDA DAS PROFESSORAS: O que pensa sobre arte? Para que serve, e a quem serve? Qual a importância? Por que você é professora de Educação Artística? O que a levou a escolher esta disciplina? Qual a sua relação com a arte, hoje? Descreva as práticas culturais: cinema, teatro, exposições etc. O que quer dos seus alunos com o ensino de arte? Porque eles devem saber arte?

TRABALHO DESENVOLVIDO NO ENSINO DE ARTE: Como trabalha, com que conteúdos? Como seleciona os conteúdos? Como prepara as aulas? Utiliza algum livro? Quais as últimas leituras? Costuma ler sobre o assunto? Você usa recursos didáticos? Quais? Se não usa, gostaria de usar, por quê? É importante avaliar os alunos em arte? Como avalia? Em que espaço estas atividades são desenvolvidas? Em que horário, durante quanto tempo? O que dificulta ou facilita o desenvolvimento dessas atividades? Como deveria ser uma aula de arte ideal? Qual a relação do ensino de arte com as demais disciplinas, com a escola, com a direção da escola, com a comunidade escolar? Na sua opinião, que valor tem a arte na escola para seus alunos?

CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA: Que relação há entre ser mulher e ser professora de arte? Que tipo de arte e artistas você privilegia em suas aulas? O ensino da arte na escola pública é importante? Por quê? Você sabia que o ensino de arte esteve prestes a ser considerado componente curricular não-obrigatório, na nova LDB? Qual a sua opinião sobre este assunto?

Anexo 2 - Meninos e meninas

Anexo 3- Imagens de mulheres artistas



Sem título – Renina Katz (Niterói, 1926)
Aquarela



Composição em cores – Fayga Ostrower (Lodz, Polônia, 1920)
1956
Gravura



Pintura – Tomie Ohtake (Kyoto, Japão, 1913)
1969
Óleo sobre tela



Gravura nº 3 – Edith Behring (Brasil)
1957
Gravura



Dinner Party – Judy Chicago (EUA)
1979
Instalação